

**UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Pedagogia (Education)**

**ciclo XXIV**

**S.S.D: M-PED/03**

---

*Didattica e teoria dell'apprendimento nelle opere  
di Renzo Titone*

---

Tesi di dottorato di: Guardincerri Patrizia

Matricola: 3610967

Anno Accademico 2010/11

**UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Pedagogia (Education)**

**ciclo XXIV**

**S.S.D: M-PED/03**

---

*Didattica e teoria dell'apprendimento nelle opere  
di Renzo Titone*

---

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Maria Renata Viganò

Tesi di dottorato di: Guardincerri Patrizia

Matricola: 3610967

Anno Accademico 2010/11

Prefazione	5
Introduzione	9
1. Panorama culturale	13
1.1 <i>Le teorie dell'apprendimento</i>	14
1.2 <i>La psicologia della Forma</i>	18
1.3 <i>Il Funzionalismo</i>	19
1.4 <i>Dewey</i>	21
1.5 <i>La teoria evoluzionistica</i>	23
1.6 <i>Einstein</i>	25
1.7 <i>La psicologia umanistica</i>	30
1.8 <i>La nozione di personalità</i>	35
1.9 <i>La Teoria Generale dei Sistemi</i>	36
1.10 <i>Piaget e Vygotskij</i>	41
1.11 <i>Robert Gagné</i>	45
1.12 <i>La teoria semiotica</i>	53
1.13 <i>Le teorie della comunicazione</i>	59
2. La riflessione teorica di Titone	64
2.1 <i>Il contributo della Teoria Generale dei Sistemi</i>	64
2.2 <i>Il contributo delle teorie della Comunicazione</i>	67
2.3 <i>Il contributo della Teoria Semiotica</i>	73
2.4 <i>Le novità del discorso didattico titoniano: la matetica</i>	77
2.5 <i>Le novità del discorso didattico titoniano: la struttura</i>	78
2.5.1 <i>La riflessione sull'apprendimento</i>	79
2.6 <i>Le novità del discorso didattico titoniano: la personalità</i>	82
2.7 <i>Considerazioni di sintesi sul discorso didattico titoniano</i>	85
3. La didattica e i modelli di Titone	90
3.1 <i>Il modello matetico</i>	92

3.2 Il modello modulare	106
3.3 Il modello olo dinamico dell'apprendimento educativo	110
3.4 Considerazioni di sintesi sui tre modelli titoniani	128
4. Le sperimentazioni	138
4.1 Il progetto ILLSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare	138
4.1.1. Panorama storico-culturale	138
4.1.2. Il progetto	140
4.1.3 L'ipotesi scientifica	143
4.1.5 Tecniche e materiali	146
4.1.6 Controlli e verifiche	147
4.1.7 L'Unità Didattica	153
4.1.8 Unità Didattica di controllo	157
4.1.9 Sintesi valutativa	165
4.2 Una ricerca sull'educazione linguistica dei bambini diversamente abili	174
4.2.1 Obiettivi	174
4.2.2 Il campione sperimentale	175
4.2.3 L'ipotesi sperimentale	176
4.2.4 L'ipotesi scientifica	178
4.2.5 Storia della sperimentazione	179
4.2.6 Pianificazione degli interventi	181
4.2.7 L'unità didattica	185
4.2.8 Verifica	186
4.2.9 Risultati della ricerca	188
5. Conclusioni	204
Bibliografia	224

# Prefazione

---

Renzo Titone fu Professore Ordinario di Glottodidattica e Psicolinguistica Pedagogica presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma e la Graduate School of Languages and Linguistics della Georgetown University di Washington, D.C., e Professore Ordinario di Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione all'Università "La Sapienza" di Roma. Fondò il Centro Italiano di Linguistica Applicata (CILA) (Roma, 1965), che, unitamente all'American Center for Applied Linguistics (Washington, D.C.), condusse attività di formazione e ricerca sull'insegnamento delle lingue. A lui dobbiamo il termine "glottodidattica" apparso, per la prima volta, nel 1969, come voce del Supplemento della Enciclopedia Treccani. Nel 1999, quando la rivista da lui fondata, "Rassegna italiana di linguistica applicata", compiva trent'anni, fu nominato Professore Emerito.

La sua iniziale appartenenza all'ordine dei padri salesiani gli facilitò il prezioso contatto con il Nord America e l'immersione nel discorso pedagogico e scientifico statunitense, permettendogli di approfondire contesti culturali differenti, quali erano rappresentati dall'Italia e dagli Stati Uniti della seconda metà del Novecento.

Una breve analisi dei suoi studi<sup>1</sup> mostra con chiarezza tanto il portato transculturale della sua formazione, che attraversò culture anglofone, francofone, sassoni e latine, quanto l'approfondimento tematico interdisciplinare del suo campo d'interesse.

Figura 1. Breve sintesi degli studi del professor Renzo Titone.

1925: nasce in provincia di Vercelli.
1946: licenza in Filosofia.
1947: licenza di Pedagogia.
1950: specializzazione in Psicologia (Fordham University, New York).
1956: dottorato in Filosofia-Psicologia (Londra, Edimburgo).
1960: ricercatore in Linguistica Applicata (Georgetown University, Washington, D.C.).
1964: perfezionamento in Linguistica Applicata Francese (Besançon).
1965: perfezionamento in Linguistica Applicata Tedesca (München).

---

<sup>1</sup> "Curriculum vitae et studiorum di Renzo Titone" in: Maria Antonietta Pinto & Marcel Danesi (a cura di), L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone, ISFE, Milano, 1993, p. 325.

A metà degli anni '60, il professor Titone era un uomo nel pieno della propria maturità, che presentava un curriculum studiorum nel quale, su di un'ampia base teorica costituita dagli studi umanistico-scientifici di filosofia, pedagogia e psicologia, egli poteva radicare il proprio interesse per la linguistica e per le lingue<sup>2</sup>.

Nella sua carriera universitaria alternò, tra la seconda metà degli anni '40 e la fine degli anni '60, incarichi di docenza negli Stati Uniti e in Italia, che proseguirono nel tempo e, fino al 2000, si dedicò a pubblicazioni, seminari e attività di formazione in tutto il mondo.

Utilizziamo le sue parole per capire il contesto culturale e lo specifico linguistico nel quale egli lavorò con tanta passione.

Qual'è la storia della formazione degli insegnanti di lingue in Italia? (...)

Una storia amara ed eroica, quando mi accinga a confrontarla con la mia lunga esperienza di docente in numerose università straniere, dove mi occupai di formazione specifica degli insegnanti di lingue: in ordine cronologico, nelle università statunitensi (Georgetown University di Washington, D.C., University of Delaware, Newark, Del., Cornell University, Ithaca, N.Y., Vanderbilt University, Nashville, Tenn.), nelle università spagnole (Madrid, Salamanca, Santiago de Compostela, Barcellona, Murcia, Siviglia, Huelva, Oviedo), nelle università latino-americane (Buenos Aires, Cordoba, Città del Messico), nelle università portoghesi (Lisbona), nelle università Britanniche (Londra, Southampton, Edimburgo, Reading), nelle università francesi (Besançon, Grenoble, Parigi), e nell'Est europeo (Mosca, Lubiana, Zagabria, Belgrado, Novi Sad), e financo nell'Estremo Oriente (Singapore).

Il confronto tra le istituzioni formative di tutti questi Paesi sopravanza la tradizione italiana in grado notevole. Tutte le università di questi Paesi includono Istituti di Pedagogia miranti alla formazione di base di tutti gli insegnanti - dalla scuola materna alle scuole superiori -, e specificamente degli insegnanti di lingue: contemplando un curriculum teorico-pratico, centrato sulla psicologia, la pedagogia, la glottodidattica, oltre che il perfezionamento nella lingua d'insegnamento. Ciò spiega sia lo sviluppo delle teorie didattiche - che poi noi abbiamo importate (dai metodi Diretti, ai Metodi Audio-orali, agli approcci comunicativi) -, sia tradizioni consolidate di seria ricerca sperimentale, sfociate in una pubblicistica scientifica e didattica di tutto rilievo.

In Italia, sono ancora poche le università che detengono Cattedre di Didattica Linguistica e che organizzano corsi di perfezionamento in didattica delle lingue, dopo la Laurea: Venezia, Udine, Milano (Univ. Cattolica), Bari, oltre alle due Università per Stranieri di Perugia e di Siena.

In compenso abbiamo assunto, soprattutto recentemente, atteggiamenti sempre più apertamente critici nei confronti delle importazioni metodologiche straniere: basti pensare alle prese di posizione dei nostri insegnanti e glottodidatti di fronte ai Metodi Audiovisivi dei Francesi, ai Metodi Diretti e Audio-orali degli Americani, ai Metodi Comunicativi dei Britannici. Non c'è che dire: in teoria siamo forti, ma nella pratica?<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Al riguardo, la prof.ssa Maria Antonietta Pinto, professore ordinario presso l'Università La Sapienza, collaboratrice, collega e amica del prof. Titone, parla di "vero innamoramento".

<sup>3</sup> Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Guerra, Perugia 1999, pp. 235-236.

Può essere utile visualizzare una breve cronologia della sua carriera universitaria<sup>4</sup>, anche se i suoi studi furono continuamente stimolati da molteplici attività<sup>5</sup>.

Figura 2. Cronologia della carriera universitaria del prof. Renzo Titone.

1947-1950: Docente di filosofia e psicopedagogia (Newton College, New Jersey, USA);  
1954-1959: Professore associato di Didattica e Glottodidattica (Università Salesiana, Roma);  
1960-1969: Ordinario di Linguistica Applicata e Psicolinguistica (Georgetown University, Washington, D.C., USA);  
1970-1972: Direttore della Sezione Linguistica del Centro Europeo dell'Educazione di Frascati;  
1971-1972: Incaricato di Linguistica Generale (Facoltà di Lettere, Università di Catania);  
1972-1973: Professore aggregato di Psicolinguistica (Ca' Foscari, Università di Venezia);  
1973-1982: Ordinario di Psicopedagogia (Facoltà di Magistero, Università di Roma);  
1982: Ordinario di Psicopedagogia del Linguaggio (Università di Roma).

Storicamente, la sua opera iniziale si sviluppò nell'immediato dopoguerra, in un'Italia dove si stava giocando la grande scommessa della ricostruzione post-bellica, che si fondava anche, già nell'intenzione degli Alleati, sulla ricostruzione della scuola. Per rivedere gli assetti scolastici italiani gli Stati Uniti inviarono in Italia il colonnello Washburne, esperto

<sup>4</sup> "Curriculum vitae et studiorum di Renzo Titone" in Maria Antonietta Pinto & Marcel Danesi, op. cit., pp. 325-326.

<sup>5</sup> Incarichi e missioni del Prof. Titone:

Seminari a Madrid (1964); a Buenos Aires e Cordoba (1968); presso le Università di Lubiana, Zagabria, Belgrado e Novi Sad, ex-Jugoslavia (1970-1974); Università di Lava di Québec, Canada (1967-1968); Cornell University (1967); Vanderbilt University, Nashville (1967); University of Florida at Gainesville (1968); Trinità College, Dublino, Irlanda (1975); Grenoble (1968); University of Toronto e Vancouver, Canada (1978); conferenze a Malta, Maiorca, Mosca, Singapore, Barcellona, Zurigo, Berlino, Amburgo, Murcia, Salamanca. Inviato dal Ministero Affari Esteri a formare insegnanti di italiano all'estero (Austria, Olanda, Portogallo, Canada). Invitato ad assumere la cattedra di Applied English Linguistics presso l'Università di Treviri (Trier, Germania) (1972) e all'Università Erlangen-Augsburg (Germania) (1974), che non poté accettare. Invitato come Visiting Professor di Psicolinguistica presso la National University of Hiroshima (Giappone) (1976), che non poté accettare.

Direttore della *Sezione linguistica* del Centro Europeo dell'Educazione (1970-72), fondatore e direttore di *Homo Loquens* (1967-9), *Rassegna italiana di Linguistica applicata* (1969-99), *Studi di psicologia dell'educazione* (1982-91). Direttore della collana *Linguistica applicata* e di *Glottodidattica e glottotecnologie*; progettista del *Dizionario Oxford-SEI italiano/inglese*. Membro dei comitati editoriali di *International Journal of Applied Linguistics* e *International Journal of Psycholinguistic System*; Presidente dell'Associazione *TESOL-ITALY*; consulente per l'insegnamento linguistico dell'Unesco, del Consiglio d'Europa e del governo di Singapore; membro della *International Academy of Science/International Council for Scientific Development* (Monaco di Baviera, dal 1983 fino al termine della sua attività) e della Commissione delle scuole internazionali; chairman della *Commissione sulla Comunicazione*, consulente degli *Oxford Institutes* italiani.

Contribuì a pubblicazioni sul bilinguismo dell'Unesco Institut für Pedagogik e a vari Festschriften. Tenne periodicamente corsi negli Stati Uniti (Delaware, Florida, Washington), e in Canada (Toronto).

"Curriculum vitae et studiorum di Renzo Titone", in ibi, p. 326.

Mauro Laeng (diretto da), *Enciclopedia pedagogica, Appendice A-Z (1994-2002)*, La Scuola, Brescia 2003, p. 1460.

forte dell'esperienza educativa di Winnetka<sup>6</sup>, il cui lavoro, insieme a quello di una commissione di tecnici italiani, sfociò nei Programmi per la scuola elementare del 1945.

Washburne e forse più di lui Maslow furono autori conosciuti da Titone e da questi apprezzati, ma le esperienze scolastiche riformatrici, diffuse in quegli anni negli USA, non trovarono allora un grande seguito nella nostra penisola, ancora impregnata dell'idealismo gentiliano e di quello cattolico di Lombardo Radice, rappresentato in aula, nei casi di eccellenza, dai metodi agazziani, e però lontano da uno statuto scientifico della pedagogia.

Ugualmente straniera, per il nostro Paese, fu la psicologia umanistica<sup>7</sup>, invece scelta da Titone per fondare, insieme alla teoria dei sistemi, una nuova tecnologia didattica<sup>8</sup>.

Seramente interessato ad una riforma degli assetti educativi in Italia e personalmente coinvolto come studioso e didatta, egli usò questi termini per parlarne<sup>9</sup>:

E' egualmente una necessità indilazionabile l'addestramento *tecnico-didattico* dei futuri insegnanti. Il soffio infocato del monzone idealistico ha distrutto anche la <<coscienza>> di una pedagogia e di una didattica sperimentali: l'autosufficienza del filosofastro è diventata presunzione nel pedagogo, è diventata arbitrio imperdonabile nel didatta... *Ritorniamo alla sperimentazione!* Pur mantenendoci saldamente aggrappati al valido patrimonio della nostra pedagogia spiritualistica e personalistica, rimettiamoci in contatto con l'esperienza viva (<<sperimentazione>> non vuol dire ... sala anatomica potente di formalina!); ridoniamo ai nostri maestri il beneficio del tirocinio pratico; accompagniamoli nelle loro esperienze con un illuminato indirizzo metodologico; gli istituti magistrali cessino di essere scuole <<decapitate>>, senza volto, senza nome, senza patria e senza genealogia, scuole dal corpo di larva, da cui germinano rachitici corpi di maestri!  
La riforma della scuola è anzitutto riforma dei maestri, e i maestri si riformano riformando la matrice che li genera.”<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Secondo Titone “la <<filosofia>> funzionalistica delle scuole di Winnetka è una riproduzione sostanziale, su una piattaforma di attuazione organizzativa e didattica della <<filosofia>> funzionale-democratica che costituisce la pedagogia di John Dewey” anche se “E' certo notevole il contributo apportato dal W. alla metodologia didattica delle tecniche fondamentali (...)”, Renzo Titone, *Educazione U.S.A.*, PAS, Torino, 1957, p.130.

<sup>7</sup> La psicologia umanistica, rivolgendosi non più alla persona, concetto metafisico, sul quale bisogna accordarsi a partire da teorie di riferimento anche valoriali, ma alla personalità, legata all'individuo che la porta, in quanto organizzazione dinamica degli aspetti cognitivi, affettivi, emotivi, motivazionali e volitivi dello stesso, consente la strutturazione di metodi e tecniche enunciando contemporaneamente una dichiarazione di valori e di intenti per la base personalistica a cui si richiama.

<sup>8</sup> Intesa da Titone non come didattica fondata sull'uso di macchine, ma come sistema controllabile di applicazioni didattiche.

<sup>9</sup> Renzo Titone, *Educazione U.S.A.*, PAS, Torino, 1957, pp.155-6.



# Introduzione

---

La presente ricerca è uno studio approfondito delle opere di Renzo Titone, affermato e riconosciuto accademico di fama internazionale. Attualmente vivente ma, purtroppo, in condizioni di malattia tali da imporgli di rinunciare al suo antico lavoro e alle frequentazioni pubbliche, egli pubblicò i suoi ultimi volumi nell'anno 2000, concludendo una prolifica attività di studio e di diffusione della conoscenza che ebbe inizio nel 1955, e durante la quale egli sviluppò, nel mondo accademico ma non solo, riflessioni linguistiche, psicolinguistiche, glottodidattiche e psicopedagogiche.

Nonostante il suo discorso più noto si articoli nel vasto campo della linguistica, la sua originalità trascese tale area di interesse precipuo, pur applicandosi ad essa, e si indirizzò anche alla didattica. Il presente scritto ha inteso approfondire gli aspetti didattici più caratteristici dell'opera di Titone, dai quali emerge l'interesse dell'autore per un modello che funzionasse universalmente nel processo di insegnamento-apprendimento.

Perseguendo tale obiettivo, egli si dedicò allo studio approfondito delle teorie dell'apprendimento, analizzando autori quali, fra gli altri, Piaget, Vygotskij, Dewey, Gagnè, Bruner, von Bertalanffy; teorie, correnti e scuole annoveranti il comportamentismo, il funzionalismo, il cognitivismo, la psicologia dinamica, la Gestalt, la teoria evoluzionistica, la psicologia umanistica, la Teoria Generale dei Sistemi; s'impegnò, inoltre, nell'analisi dei modelli semiotici e linguistici, nonché di quelli didattici. Rispetto a tali approfondimenti, condusse molteplici sperimentazioni, personalmente e grazie a collaboratori e tesisti.

Il modello didattico e matetico che egli pose non fu, nei suoi termini generali, un'assoluta novità: l'atto didattico come atto incoativo e l'atto matetico come atto creativo, dal punto di vista filosofico e pedagogico, sono concetti antichi; ciò che fece Titone fu di cogliere una connessione, una relazione profonda fra ciò che veniva sostenuto da studiosi di differenti branche del sapere, tutti di notevole e riconosciuta levatura. Egli fu favorito in questo e motivato dal vivacissimo panorama scientifico-culturale in cui si immerse e che trovava il proprio perno negli U.S.A. e nella cultura anglofona in generale.

Titone guardò alla didattica da un'angolatura particolare, individuata dall'incontro di tre direttrici di diversa ampiezza focale, di cui la più ampia è la Teoria Generale dei Sistemi, quella centrale è la Teoria della Comunicazione, mentre la terza è quella semiotica.

La Teoria Generale dei Sistemi fornì il quadro di fondo della sua proposta e gli consentì di definire l'insegnamento in termini sistemici, come una totalità organizzata di interazioni, di operazioni interrelate e dipendenti da finalità, ultime ed intermedie, ben stabilite. In questo modo egli negava tanto il riduzionismo di un insegnare semplice, unidirezionale, decontestualizzato e depersonalizzato, tanto il disorganicismo di un insegnamento composto da attività irrelate e non finalizzate, di cui lo spontaneismo didattico della pedagogia idealistica forniva copiosi esempi.

Dalla Teoria della Comunicazione egli evinse che l'insegnamento trascende la comunicazione, in quanto esso è sì trasmissione di informazione, ma anche stimolazione alla scoperta, induzione di interessi, promozione di feedback, avviamento di operazioni di consolidamento intellettuale, modellamento di atteggiamenti e climatizzazione affettiva, ...

<sup>10</sup> Contemporaneamente, la Teoria della Comunicazione ci dice che l'insegnamento è trasceso dall'apprendimento, il quale si presenta, a differenza del primo, che è un atto realizzabile in determinate circostanze, come un processo aperto, "incommensurabile nei suoi possibili svolgimenti"<sup>11</sup>.

Il ruolo dell'apprendimento fu fortemente sottolineato da Titone, non solo in sede di valutazione, ma proprio all'interno del processo didattico stesso, con una funzione moltiplicativa delle possibilità dell'insegnamento, una risposta, da parte del discente, con possibilità illimitate. In questo modo fece emergere il concetto di matetica, accolto quale punto di vista imprescindibile a completamento di quello didattico.

La direttrice semiotica consentì a Titone, che applicò i modelli di analisi semiologica alla comunicazione didattica, di individuare tre livelli strutturali dei segni didattici, perseguendo lo scopo di innovare e svecchiare la didattica; per questo considerò i segni didattici, la loro funzione e la loro strutturazione in livelli, affinché l'approccio semiotico potesse indicare tanto una strada da percorrere quanto strumenti per organizzare tale via.

Accanto al concetto di matetica, si possono indicare come *bullet points* del discorso titoniano anche il concetto di struttura, sul quale il nostro autore si soffermò sia all'interno del discorso semiotico sia all'interno di quello didattico, ed il concetto di personalità, desunto dalla psicologia umanistica, apertamente scelta dal nostro quale punto di vista psicologico sul processo di apprendimento/insegnamento.

Sono questi tre concetti che motivano la proposta psicodidattica di Titone, la quale segnò un passo ulteriore rispetto alla didattica puerocentrica dell'attivismo pedagogico, non

---

<sup>10</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, in *Orientamenti pedagogici*, XXI (1974), n. 5, p. 916.

<sup>11</sup> Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, La Scuola, Brescia 1974, p. 97.

limitandosi a ripetere l'importanza, anzi la centralità del soggetto apprendente, ma cercando un modello che fondasse razionalmente e scientificamente tale volgersi matetico della didattica, già giustificato dalla psicologia.

Si ebbero così lo sviluppo del concetto di matema, cioè di "*ciclo minimo significativo di apprendimento*"<sup>12</sup>, la riflessione sul principio modulare, che portò nell'insegnamento flessibilità e circolarità e l'elaborazione del modello olodinamico, con i tre livelli integrati che lo caratterizzano, tutti a fondazione del processo didattico.

Il modello modulare matetico, che è uno schema didattico a base matetica, volto a tematizzare, nei suoi elementi più generali, quindi costanti ed universali, un'unità minima significativa di apprendimento, trova la propria giustificazione nel modello olodinamico, il quale deve il proprio aggettivo all'attenzione rivolta al soggetto globale (piano tattico, piano strategico, piano interiore) e alla considerazione per le operazioni ed il loro divenire.

Titone diresse molteplici sperimentazioni, in genere condotte dai suoi collaboratori o da tesisti, volte a leggere, nella realtà osservabile, indicazioni di verifica o falsificazione delle ipotesi messe a punto. Nel mio scritto presento due di queste sperimentazioni, scelte per il valore rispetto ai modelli presentati e per le loro qualità sperimentali.

La prima riguarda l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare ed il Progetto ILSSE ad essa relativo, istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1977, che si presenta come un disegno sperimentale con gruppo di controllo, pre-test, post-test e fase pre-sperimentale; esso coinvolse più di 2500 alunni e fu avviato sulla base di un'ipotesi sperimentale elaborata dallo stesso Titone.

La seconda è invece una ricerca sull'educazione linguistica dei bambini diversamente abili, condotta da Titone e dai suoi collaboratori nel corso di due trienni, 1975-1978 e 1976-1979, in seguito alla richiesta, pervenuta al nostro da parte dell'Istituto Oasi di Troina (Enna), di progettare un piano di recupero educativo destinato ai bambini in condizioni di ritardo verbale a causa di particolari deficit di lieve o media entità, inseriti nell'Istituto e frequentanti il secondo ciclo dell'allora scuola elementare, interna all'Istituto stesso.

Entrambi i progetti verificano, al termine del periodo sperimentale, tramite osservazioni quantitative e qualitative, le ipotesi di partenza, fondate sulla riflessione didattica e sui modelli del prof. Titone.

---

<sup>12</sup> Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in ibi, p. 105.

Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, in *Psicologia e Scuola*, n. 4, Aprile-Maggio 1981, p. 11.

Il lavoro di tesi si conclude con un sintetico sguardo alle attuali teorie dell'apprendimento e alle principali questioni didattiche contemporanee, al fine di valutare lo sviluppo degli studi relativi rispetto alle tesi di Titone.

# 1. Panorama culturale

---

Chi volesse dire di Titone che egli operò una grande sintesi del pensiero didattico degli anni in cui visse e di quelli immediatamente precedenti, non sbaglierebbe; nelle opere di Titone ritroviamo, infatti, l'eco vivace della gran messe culturale, non solo pedagogica, del '900. Come ebbe modo di scrivere più volte, egli rimase aperto alle indicazioni e alle suggestioni degli ambiti di ricerca affini e meno affini, per guadagnare una possibilità di conoscenza che trascendesse i confini della singola disciplina; così ci è dato ritrovare nei suoi scritti i grandi nomi della pedagogia novecentesca, Piaget, Vygotskji, Dewey, Gagnè, Bruner, insieme alla conoscenza precisa delle diverse scuole psicologiche, ma anche delle grandi, poliedriche teorie che hanno costellato il '900: teoria generale dei sistemi, t. semiotica, t. della comunicazione, t. della personalità, t. dell'evoluzione, t. della relatività. Non deve lasciare perplessi una simile ricchezza : il piano psicolinguistico e psicodidattico dell'approfondimento che Titone operò fu fecondato dall'alto livello della temperie culturale cui attinse, tutt'altro che provinciale o strettamente italiana, per cui il suo contributo, come vedremo nei capitoli successivi, è il contributo di uno studioso che coniugò speculazione teorica e sperimentazione e che, assumendo il modello degli scienziati a cui guardava, portò nel proprio ambito di studio la vitalità di riflessione e prassi insieme.

Il nostro obiettivo, ora, è quello di esaminare proprio il panorama culturale in cui maturò e si esprime il pensiero di Titone; ci impegniamo in questa via consapevoli che forse riusciremo solo parzialmente nel nostro intento, ma è stata fonte di piacere intellettuale e professionale la lettura diretta degli autori che seguiranno, l'accostarsi senza filtri ed intermediari alle righe che ebbero modo di scrivere per illustrare il proprio pensiero, le ricerche che stavano conducendo, i risultati cui pervenivano.

I libri principali sono quelli che contengono informazioni originali. (...) Sono questi i libri che per solito diciamo <<classici>> (...) lungi dall'essere poco interessanti, i grandi libri sono i più interessanti e i più degni di essere letti>><sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> M.J. Adler, *Come si legge un libro*, Armando Armando, Roma 1964, pp. 56-57.

## 1.1 Le teorie dell'apprendimento

Quando Hilgard e Bower, scrivendo nel 1970 il loro manuale<sup>14</sup>, interrogarono le teorie psicologiche proprio in merito all'apprendimento<sup>15</sup>, misero a fuoco sei domande da sottoporre ad ogni teoria. Quali sono i limiti dell'apprendimento? Qual è il ruolo della pratica nell'apprendimento? Qual è l'importanza delle pulsioni e degli incentivi, dei premi e delle punizioni? Qual è il posto della comprensione e dell'intuizione? Apprendere una cosa può contribuire ad apprenderne altre? Che accade quando ricordiamo e quando dimentichiamo?

Non volendo qui ripetere, o anche solo riassumere, l'analisi precisa dei due autori, ci limitiamo a schematizzare in una tabella visibile in appendice le risposte evinte per ogni teoria a ciascuna delle domande formulate.

---

<sup>14</sup> E.R. Hilgard, G.H. Bower, *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano 1970.

<sup>15</sup> Cfr. ibi, cap. 1: E' data, provvisoriamente, la seguente definizione di apprendimento: l'apprendimento è il processo con cui si origina o si modifica una attività reagendo ad una situazione incontrata, ammesso che le caratteristiche del cambiamento dell'attività non possano essere spiegate sulla base di tendenze a rispondere innate, di maturazione o di stati temporanei dell'organismo (ad esempio: fatica, droghe, ecc.).

Tabella 1. Teorie psicologiche dell'apprendimento

	Quali sono i limiti nell'apprendimento?	Qual è il ruolo della pratica nell'apprendimento?	Qual è l'importanza di pulsioni e incentivi, premi e punizioni?	Qual è il posto della comprensione e dell'intuire?	Apprendere una cosa può contribuire ad apprendere altre?	Che accade quando ricordiamo e quando dimentichiamo?
Il connessionismo di Thorndike	Maggiore è il numero dei legami, maggiore è l'apprendimento. Un discorso soprattutto quantitativo	Essenziale la pratica dei premi	Le connessioni possono essere rafforzate dai premi senza consapevolezza	La comprensione è un corpo di connessioni appropriate; la comprensione immediata è questione di transfer per analogia	La reazione a nuove situazioni trae vantaggio dalla parziale identità di queste situazioni nuove con le vecchie. Vale anche il principio di analogia	L'oblio si verifica in mancanza di pratica
Il condizionamento classico di Pavlov	Esistono differenze congenite nella capacità di apprendere	I riflessi condizionati sono rafforzati con la ripetizione sotto rinforzo	Più che di motivazione si parla di bisogno	I termini soggettivi vengono evitati. Si utilizza l'esperienza passata attraverso la generalizzazione e dello stimolo	Il transfer è il risultato della generalizzazione e con cui uno stimolo serve ad evocare il riflesso condizionato collegato ad un altro stimolo	L'oblio non viene trattato
Guthrie e il miglioramento con la pratica	La maturazione è un elemento determinante di molte classi di atti	Ogni abitudine individuale è appresa con piena intensità in una sola ripetizione; essendo però l'abilità una popolazione di abitudini, l'apprendimento sembra accumularsi con la ripetizione	L'apprendimento è influenzato direttamente da ciò che spinge l'animale a fare, il premio è un principio secondario che impedisce l'indebolimento della risposta <<giusta>>	Viene accentuato l'apprendimento meccanico e ripetitivo	Il transfer è scarsamente considerato: il solo modo di essere certi di ottenere il comportamento desiderato in una situazione nuova è far pratica anche in quella situazione nuova	L'apprendimento è permanente a meno che con esso non interferisca un nuovo apprendimento. Tutto l'oblio è dovuto all'apprendimento di nuove risposte che sostituiscono quelle vecchie
Skinner e il condizionamento operante	Le differenze di capacità non sono molto rilevanti	Il programma dei rinforzi è molto importante	Il premio accresce l'intensità dell'operante	La tecnica della soluzione di problemi sta nel manipolare le variabili per giungere alla risposta	Il rinforzo di una risposta accresce la probabilità di tutte le risposte che contengono gli stessi elementi, così il controllo acquisito da uno stimolo è condiviso dagli altri stimoli con proprietà comuni	Il condizionamento è mantenuto a lungo
Hull e lo schema S-O-R	Si considera la possibilità futura di affrontare alla radice la relazione tra l'apprendimento e le differenze individuali persistenti	Tutto il miglioramento dipende dal rinforzo	Il paradigma fondamentale del rinforzo sta nella riduzione del bisogno	Le risposte dell'organismo forniscono i sostituti delle idee	Il transfer può essere dato da equivalenza di stimoli (per generalizzazione) o mediante reazioni intermedie) o da equivalenza di risposte (per generalizzazione) o mediante organizzazione delle risposte per mezzo della gerarchia di famiglie di abitudini)	L'oblio dipenderebbe dal tempo, secondo un tipo di legge del disuso

	Quali sono i limiti nell'apprendimento?	Qual è il ruolo della pratica nell'apprendimento?	Qual è l'importanza di pulsioni e incentivi, premi e punizioni?	Qual è il posto della comprensione e dell'intuire?	Apprendere una cosa può contribuire ad apprendere altre?	Che accade quando ricordiamo e quando dimentichiamo?
Tolman e l'apprendimento delle relazioni segno-significato	Esistono leggi di capacità	La legge dell'esercizio è valida, nel senso della frequenza con cui sono presentati il segno, il significato e la relazione comportamentale tra i due; il superesercizio tende a fissare la risposta appresa	Premi e punizioni tendono a regolare l'esecuzione più che l'acquisizione, pur avendo relazione anche con essa	E' valido l'apprendimento o per inferenza creativa, per ideazione inventiva, ecc., ma con queste espressioni non si sottintende alcun contenuto mentale introspettivamente accessibile. Il prototipo dell'apprendimento è l'adattamento accurato e ragionevole alle esigenze della situazione	Il transfer, cioè la capacità di usare qualcosa di appreso in una situazione in relazione ad un'altra, è previsto, sempre che le relazioni essenziali della situazione siano aperte all'osservazione e del soggetto	Tolman ha accolto il meccanismo freudiano della repressione ed ha considerato anche una teoria dell'inibizione retroattiva
La psicologia della Gestalt	Poiché l'apprendimento richiede differenziazione e ristrutturazione dei campi, esso dipende moltissimo dalle capacità naturali di reagire in questi modi. Tuttavia, l'insufficienza dei metodi di istruzione può essere responsabile di una certa incapacità a far fronte a nuove situazioni	Dal punto di vista della Gestalt, le ripetizioni sono esposizioni successive, che mettono in luce relazioni che entrano nella ristrutturazione	I processi che portano ai successi o agli insuccessi sono trasformati dalle loro conseguenze; le mete rappresentano le situazioni finali	I problemi vanno risolti razionalmente, strutturalmente, organicamente; sono sottolineate la percezione e la consapevolezza delle relazioni fra le parti e il tutto	Un modello di relazioni dinamiche scoperto o compreso in una situazione può essere applicabile ad un'altra, si tratta di comuni schemi, configurazioni o relazioni. Uno dei vantaggi dell'apprendimento per comprensione rispetto al processo meccanico è che la comprensione è trasponibile a gamme più ampie di situazioni, e conduce meno frequentemente ad applicazioni sbagliate del vecchio apprendimento	Le tracce possono scomparire o per un graduale decadimento, o per distruzione in quanto fanno parte di un campo caotico e mal strutturato, o per assimilazione a nuove tracce o processi. Oltre a questo oblio, vi sono cambiamenti dinamici che si verificano nella rievocazione, cosicché quello che viene riprodotto non è il precedente apprendimento, ma una traccia modificata che è produttiva oltre che riproduttiva
La Psicodinamica	Le differenze di capacità individuali sono riconosciute	L'apprendimento nell'elaborazione interna si verifica perché i conflitti vengono affrontati da nuove angolazioni; la ripetizione è necessaria per l'apprendimento, ma perché essa sia efficace deve essere una ripetizione diversa	Quella di Freud è principalmente una psicologia della motivazione, dove alle pulsioni è dedicata una grande attenzione	Si pone l'accento sulla possibilità di controllo cognitivo	<<Transfer>> ha un significato particolare in psicoanalisi	L'oblio è principalmente il risultato della repressione, poiché la registrazione delle prime esperienze persiste per tutta la vita



	Quali sono i limiti nell'apprendimento?	Qual è il ruolo della pratica nell'apprendimento?	Qual è l'importanza di pulsioni e incentivi, premi e punizioni?	Qual è il posto della comprensione e dell'intuire?	Apprendere una cosa può contribuire ad apprendere altre?	Che accade quando ricordiamo e quando dimentichiamo?
Il Funzionalismo di Dewey	Ci sono differenze di capacità a livello individuale e di specie	L'esercizio ha un proprio valore	La motivazione rappresenta una questione centrale	Si pone l'accento sulla soluzione intelligente di problemi, mediante la scelta di materiali e metodi appropriati da parte del soggetto, che apprende ad adattare questi materiali e metodi ai propri fini. L'interesse sostiene lo sforzo di chi sperimenta le soluzioni verificandole nell'azione	Il transfer ricade principalmente sotto la legge dell'assimilazione, per cui dipende dal grado di somiglianza tra la nuova e la vecchia situazione	La teoria dell'oblio preferita dai funzionalisti è quella dell'interferenza, ma si può riscontrare un certo tipo di oblio in rapporto con il decadimento passivo con il disuso ed anche l'oblio attraverso la repressione, come indicato da Freud

Emerge un quadro composito, di cui ora cogliamo proprio ciò che più direttamente interessa l'apprendimento. Il ruolo rivestito in esso dalla pratica e dall'esercizio è riconosciuto, seppur secondo angolazioni differenti, da tutti i punti di vista considerati.

Sui limiti dell'apprendimento i diversi discorsi seguono strade diverse: accanto a Skinner, che non ritiene significative le differenze individuali, ci sono la via quantitativa di Thorndike, dove il limite è fornito dal massimo numero di connessioni realizzabili, e la via qualitativa, percorsa, con mezzi propri, sia da Pavlov, Guthrie e Tolman, sia dalla psicologia della Gestalt, dalla psicodinamica e dal funzionalismo, mentre Hull, pur valutandone l'importanza, preferisce non affrontare direttamente il tema.

Chi sottolinea di più il ruolo delle pulsioni e della motivazione sono le scuole cognitive, dinamiche e funzionaliste, con i distinguo propri di ogni particolare discorso, mentre le diverse declinazioni del comportamentismo valorizzano maggiormente l'influenza del bisogno e del premio/punizione.

La funzione del processo è messa in evidenza dalla psicologia della Gestalt, la quale, in merito alla successiva questione, quella che interroga sul posto riservato a comprensione ed intuizione, risponde portando in primo piano la relazione percepita e consapevole fra il tutto e le parti, cioè l'importanza della struttura e della strutturazione. I behavioristi, rispetto al medesimo quesito, là dove Freud riconosce all'intelletto la possibilità di giungere ad un

controllo cognitivo dei processi inconsci e Dewey parla di attività del soggetto il cui interesse sostiene lo sforzo di sperimentare le soluzioni verificandole nell'azione, si ritrovano sostanzialmente su un apprendimento meccanico, a parte Hull e Tolman che discorrono, sempre entro il paradigma behaviorista, di variabili non conoscibili.

Il problema del transfer, cioè della possibilità di trasferire un apprendimento da una situazione, quella in cui esso avviene, ad un'altra nuova, trova differenti risposte, anche all'interno del panorama comportamentista e parimenti rispetto all'oblio si riscontra una certa varietà di posizioni.

Volendo dividere in due grandi gruppi le teorie psicologiche, almeno quelle che hanno tentato di fornire una spiegazione del fenomeno dell'apprendimento, potremmo riconoscere schematicamente, con Titone<sup>16</sup>, da una parte le Association Theories (Reflex arc theories, Stimulus-response theories) e dall'altra le Field Theories (Organismic, Gestalt, Neo-Gestalt, Sign-significate theories); se le prime spiegano l'origine delle disposizioni psichiche in base al meccanismo dell'adattamento e gli abiti complessi come combinazioni di abiti più semplici, pongono l'accento sul movimento (reaction), propendono per una concezione meccanica dell'equilibrio (tendendo a vedere gli elementi del comportamento come pezzi isolati) e spiegano i fattori causali del comportamento con il decisivo rilievo attribuito agli abiti acquisiti nel passato, le seconde motivano l'origine delle disposizioni psichiche in base ad un patrimonio psichico innato e insistono che il tutto non è automaticamente equivalente alla somma delle sue parti, si occupano dei processi percettivi e ideativi, concepiscono l'equilibrio come il risultato di organi in reciproca tensione e focalizzano l'agire presente come isolato, assoluto (contemporary causation).

## **1.2 La psicologia della Forma**

Di fatto, Titone conobbe e approfondì il discorso behaviorista, seguendo il dibattito allora attualissimo fra le diverse teorie, ma si sentì più vicino alla psicologia della Forma, considerato un capitolo fecondo ed aperto della scienza, evolutosi nella teoria del campo di Lewin e nelle varie correnti della psicologia al nostro contemporanea, dalle teorie cognitive di Piaget, Bruner, Vygotskji, Ausubel, alle teorie della personalità di Spranger, Stern, Werner, Allport<sup>17</sup>, capitolo che pose, come pietra miliare, il concetto di strutturazione

---

<sup>16</sup> Renzo. Titone, *Il funzionalismo, un capitolo nella storia della psicopedagogia*, Bulzoni, Roma 1975, p. 98 e segg.

<sup>17</sup> Cfr. Wolfgang Köhler (traduzione, cura e premessa all'edizione italiana di Renzo Titone), *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*, Armando, Roma 1971, p. 9.

psicologica nel senso di organizzazione della personalità. Lo stesso Titone mise in luce i principi fondamentali della psicologia della forma nella percezione degli oggetti, nella conoscenza della realtà funzione di determinati processi fisiologici e nella totalità strutturata della percezione, fondata su leggi organizzative primitive, la cui sede sta nel sistema nervoso.

Tutto quindi è organizzazione, non caso o caos, e conseguentemente tutto è “forma”, poiché l’organizzazione è il processo che genera le forme.<sup>18</sup>

Dalla Gestalt Titone accolse l’importanza delle sperimentazioni sulla percezione ed il discorso sul campo percettivo, trasportato all’apprendimento: quindi il rilievo dato alla struttura e alle operazioni di strutturazione, alla consapevolezza delle relazioni fra le parti e il tutto, al carattere dinamico di tali relazioni<sup>19</sup>.

Rispetto al problema, colto dal nostro e dagli stessi gestaltisti, in merito alla percezione come organizzazione strutturata, di come si diano situazioni verificabili sperimentalmente in cui un’unica configurazione di stimolo possa dare origine ad una diversa fenomenologia percettiva e, diametralmente, identiche percezioni siano suscitate da diverse configurazioni oggettive, gli psicologi funzionalisti seguaci della Teoria Transazionale fecero notare che la percezione non è il semplice frutto dell’interazione fra soggetto e oggetto, ma piuttosto il frutto di una transazione, cioè di un’interdipendenza tra soggetto e oggetto nella costruzione della realtà<sup>20</sup>.

### 1.3 Il Funzionalismo

Il funzionalismo è un discorso che Titone ben conobbe, avendo egli dedicato a questo tema tre saggi giovanili ed uno più tardo<sup>21</sup>, oltre al lavoro di laurea, e altrettanto bene sono

---

<sup>18</sup> Ibi, p. 13.

<sup>19</sup> Ritroveremo questi elementi nelle sperimentazioni di Titone, analizzate nel terzo capitolo, si anticipa qui il titolo di R. Titone, F. Cipolla, G. Mosca, *L’educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*.

<sup>20</sup> Ibi, pp. 13-14.

<sup>21</sup> Renzo. Titone, *Presupposti filosofici della psicologia funzionale*, Tip. Appiano, Torino 1956; uscito anche con il titolo *Presupposti teoretici della psicologia funzionale*, PAS, Torino 1956.

Renzo Titone, *“Educazione U.S.A.”*, op. cit.

Renzo Titone, *Edoardo Claparede, psicologo e pedagogo del funzionalismo*, La Scuola, Brescia 1958.

Renzo Titone, *Il funzionalismo, un capitolo nella storia della psicopedagogia*, op. cit.

da lui conosciuti Dewey, Claparède<sup>22</sup> e Decroly.<sup>23</sup> Pur critico<sup>24</sup> nella sua posizione verso questo movimento che attraversa la psicologia del 900 e che è caratterizzato dall'essere, per l'appunto, un movimento e non una scuola, dall'aver adottato il principio dell'adattamento organico e dall'essersi originato, specificamente, nel temperamento pragmatico degli psicologi americani<sup>25</sup>, il nostro ne riconosce i meriti e i pregi:

---

<sup>22</sup> Gli studi condotti da Titone attorno alla figura e all'opera del dottor Claparède lo portano a sostenere la seguente affermazione: <<Egli si è fatto così il <<propagandista>> dell'idea funzionale, più che il teorico o il realizzatore. Altri avrebbero dovuto assolvere il compito dell'approfondimento e dell'attuazione. A lui bastò d'esserne il profeta.>> (R. Titone, *Claparède*, La Scuola, Brescia 1958, p. 126).

Per Claparède l'educazione funzionale è quella che si fonda sul bisogno: bisogno di sapere, bisogno di cercare, bisogno di guardare, bisogno di lavorare. Il bisogno, l'interesse risultante dal bisogno, ecco il fattore che farà di una reazione un vero atto. (...) L'attività è sempre suscitata da un bisogno.>> (op. cit. p. 111). <<Ma tale attività (prosegue Titone, op. cit. p. 119) non è una qualsivoglia attività e meno che mai una semplice attività esterna, manuale, - come pensò il Ferrière citando unilateralmente Rousseau -; è invece essenzialmente un'attività di tipo schiettamente funzionale, in quanto risponde all'appello interiore di un bisogno o di un interesse; e *pragmatico*, in quanto appunto è destinata a servire all'adattamento organico dell'individuo all'ambiente e al suo sviluppo totale ed armonico.>> Ma quale potrà essere l'interesse capace di dar tanta forza al fanciullo? - si chiede Titone e fa rispondere lo stesso Claparède: <<Uno solo: l'interesse del giuoco, poiché, per definizione si potrebbe dire, un fanciullo è un essere che non s'interessa che del giuoco (...)>> . (op. cit. p. 122)

<sup>23</sup> La didattica nuova poneva contemporaneamente la necessità di un'articolazione psicologica del sapere e quella di una sua concentrazione, consistente nell'ordinare tutti i dati del sapere attorno a punti unitari vitalmente significativi; a Ovide Decroly si deve la più insigne riorganizzazione del programma scolastico secondo il principio della concentrazione funzionale: nella sua scuola la riforma del metodo e la riforma dei programmi si fondono in un'unica soluzione, quella dei cosiddetti Centri d'Interesse. <<Se, con lo studio della funzione di globalizzazione vista nel suo intimo rapporto con l'interesse, il Decroly si ricollega all'orientamento proprio della psicologia funzionalistica claparèdiana, con l'attenta e larga valorizzazione dell'ambiente egli riecheggia il funzionalismo <<ambientalistico>> del Dewey. (...) E' superfluo dire che una psicologia funzionale - quale è quella che troviamo nel Claparède e nel Decroly - rimarrebbe naturalmente incompleta, qualora non si traducesse in forme di attuazione educativa. E forse, ancor più che nel Claparède, la psicologia decrolyana è essenzialmente in funzione di una traduzione pedagogico-didattica. Essa sfocia, quindi, naturalmente nella didattica dei <<centri d'interesse>>. Lo sfondo, su cui si muove tutta la didattica decrolyana, non è l'ambiente angusto e a volte tetro della classe, ma la vita tutt'intera, piena di espansione e di felicità. (...) Alla base, pertanto, dell'educazione - che è in definitiva <<auto-educazione>> - sta, così per il Decroly come per il Claparède e per il Dewey, un processo di <<esperienza>>, che consiste essenzialmente in un vitale scambio inter-attivo tra individuo e ambiente. Ci pare (...) che la tendenza <<ambientalistica>> propria del funzionalismo americano, che era posta alquanto in sordina nelle concezioni del Claparède, riviva invece nel Decroly con particolare forza.>>. (R. Titone, *Il funzionalismo*, op. cit., pp. 168-169).

<sup>24</sup> Ricordando - in *Presupposti filosofici della psicologia funzionale*, op. cit., p. 57 - che il Funzionalismo si inserisce nella corrente più tipica della psicologia contemporanea, la cui caratteristica è quella di presentarsi come una psicologia della globalità, Titone conclude: <<Ma resta un grosso guaio: non si tratta purtroppo di una totalità <<autentica>>, poiché la psiche è stata compressa entro un quadro crudamente biologico>>.

<sup>25</sup> <<Il Funzionalismo è un movimento ed un punto di vista della scienza psicologica, energicamente proclamato nel primo venticinquennio del secolo ventesimo. Sotto il marcato influsso dell'evoluzionismo biologico, adottò come fondamento sistematico nella descrizione delle attività psichiche il principio dell'adattamento organico. Il Funzionalismo si coordinò in forma sistematica per la prima volta in opposizione allo Strutturalismo di E.B. Titchener, caratterizzato dall'accento esclusivo sull'introspezione e sull'analisi dei contenuti mentali nei loro elementi>>, F. A. Kingsbury, citato da Renzo Titone in *Presupposti filosofici della psicologia funzionale*, op. cit., p. 9, e Boring aggiunge: <<All'inizio del 1900 le caratteristiche della psicologia americana apparivano ben definite. Aveva ereditato il corpo dallo sperimentalismo tedesco, ma l'anima gliel'aveva data Darwin. Compito della psicologia americana sarebbe stato quello di studiare la psiche nella sua funzionalità (mind in use)>>, E. Boring, ibidem, p. 11.

(...) un nostro personale studio, intrapreso da tempo, ci ha portati alla convinzione che <<*una certa parte della moderna didattica attiva è figlia legittima della psicologia funzionale*>>.  
(...) Il Funzionalismo ha stimolato certamente quel rigoglio metodologico sul campo pedagogico e didattico, di cui noi al presente godiamo.<sup>26</sup>

## 1.4 Dewey

La psicologia del Dewey, essenzialmente dinamica, studia i modi, le manifestazioni dell'attività psichica e non i contenuti di coscienza; vede nell'uomo un essere in sviluppo, rispetto al quale gli interessi rappresentano contemporaneamente le funzioni propulsive e i sintomi; studia i processi mentali in quanto detengono un significato biologico, una funzione vitale, una loro utilità per l'azione presente e futura, ma tale significato è raggiungibile solo se i processi mentali sono collocati nel loro contesto ambientale, quello in cui accadono. Tale contesto non è altro che il mondo sociale: da un lato l'individuo, facente parte della società, deve contribuire a questo grande organismo, essere funzionale ad esso; dall'altro il fattore sociale è funzionale allo sviluppo stesso dell'individuo. La psicologia funzionalista non si occupa dei contenuti, degli oggetti acquisiti dalla psiche, ma dei modi con cui essi sono acquisiti, si preoccupa dell'esperire, nelle sue varie modalità, un esperire che necessariamente rimanda all'esperienza, per cui i funzionalisti studieranno proprio l'esperienza, attraverso l'osservazione comune a tutte le scienze oggettive. L'esperienza richiede azione, richiede di maneggiare la realtà, è una condizione preliminare per impossessarsi di significati autentici: senza azione non ci sono conseguenze, senza conseguenze non è possibile stabilire nessi, come l'esperienza vera e completa esige; non il semplice agire, ma l'esperire: la presa di coscienza delle connessioni che prorompono dall'agire,

(...) onde, se nel suo inizio l'esperienza è fatta di azione esteriore, nel suo terminarsi, e quindi nel suo autentico specificarsi come fenomeno umano, essa diventa *conoscenza* (<<perception of relationships or continuities>>).

(...)

Orbene, il processo di pensiero si desta appunto nello sforzo che la mente fa per scoprire i rapporti, che si celano nella continuità che lega la nostra azione alle sue conseguenze. Il tentativo di prevedere quali conseguenze possono scaturire dal porre una data azione - questo è *pensare*, questo è *riflettere*. Per cui, il diverso grado d'intervento del pensiero nell'agire è ciò che diversifica le nostre esperienze. Alcune, infatti, non si risolvono che in un procedimento

---

<sup>26</sup> R. Titone, *"Educazione U.S.A."*, op. cit., pp. 28 e 34.

bruto di <<trial and error>>, di tentativi inintelligenti; altre, invece, si strutturano in anticipo attraverso uno sforzo di previsione intelligente.<sup>27</sup>

L'elemento più rappresentativo dell'edificio funzionalistico è il concetto di funzione, visto nel suo duplice significato di attività mentale (il vedere, l'udire, il percepire, l'immaginare, il ricordare...) e di utilità ordinata a qualche fine (ad es. la forchetta per prendere il cibo, la parola come simbolo di un oggetto), ma usata propriamente in virtù del suo orientamento finalistico.

L'aspetto psicologico e quello sociologico, il soggetto e l'ambiente, che solo nella loro complementarità possono spiegare la nascita di significati nell'essere in sviluppo che è l'uomo, segnarono un punto di svolta per la teoria pedagogica istituzionale<sup>28</sup>, sebbene ancora oggi siamo ben lontani dall'avere nelle nostre classi una situazione "veracemente chiamate educativa"<sup>29</sup>. Così era anche ai tempi di Titone, soprattutto per il grande problema (attualissimo) della formazione degli insegnanti, se egli ritenne di scrivere con una tale forza:

E' egualmente una necessità indilazionabile l'addestramento tecnico-didattico dei futuri insegnanti. Il soffio infocato del monzone idealistico ha distrutto anche la <<coscienza>> di una pedagogia e di una didattica sperimentali: l'autosufficienza del filosofastro è diventata presunzione nel pedagogo, è diventata arbitrio imperdonabile nel didatta... Ritorniamo alla sperimentazione! Pur mantenendoci saldamente aggrappati al valido patrimonio della nostra pedagogia spiritualistica e personalistica, rimettiamoci in contatto con l'esperienza viva (<<sperimentazione non vuol dire ... sala anatomica putente di formalina!); ridoniamo ai nostri maestri il beneficio del tirocinio pratico; accompagniamoli nelle loro esperienze con un illuminato indirizzo metodologico; gli istituti magistrali cessino di essere scuole <<decapitate>>, senza volto, senza nome, senza patria e senza genealogia, scuole dal corpo di larva, da cui germinano rachitici corpi di maestri! La riforma della scuola è anzitutto riforma dei maestri, e i maestri si riformano riformando la matrice che li genera.<sup>30</sup>

Egli usò queste parole nei rilievi conclusivi ad un suo scritto sulla formazione dei maestri al Brooklyn College di New York, formazione di cui si stava occupando, dal 1940, il Col.

---

<sup>27</sup> R. Titone, *"Educazione U.S.A."*, op. cit., pp. 28 e 34.

<sup>28</sup> "(...) è innegabile la posizione di primaria importanza occupata fino ad oggi dai <<Progressivisti>> sia nel settore della filosofia pedagogica che nell'arringo pratico della scuola americana", R. Titone, *"Educazione U.S.A."*, ibi, p. 35.

<sup>29</sup> John Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1959, p. 5.

<sup>30</sup> R. Titone, *Educazione U.S.A.*, op. cit., pp. 155-6.

Carleton Washburne<sup>31</sup>. Non è questo, sicuramente, il luogo in cui descrivere il programma di formazione magistrale del Washburne, ma è interessante riportare il giudizio di Titone:

(...) si ritorna a porre un <<nuovo>> accento sul grave problema della formazione dei maestri. Problema, che preoccupa le autorità scolastiche di tutto il mondo, e le cui attuali soluzioni sono ancora ben lontane dalle reali necessità.

Si tratta certo di un problema di ideali, ma anche di un problema di metodi. Quanto agli ideali che l'insegnante modello dovrebbe incarnare nella sua personalità, non vi è ignoranza assoluta bensì molta genericità. Quanto ai metodi da usarsi nella formazione dei futuri insegnanti, non soltanto esiste una genericità di linee, ma, spesso, addirittura falsità o almeno inadeguatezza di impostazione.

E' per questa ragione che ogni tentativo almeno in certa misura efficace deve attirare la nostra attenzione e costringerci a rimeditare la nostra situazione.

Questo, che ora presentiamo, se può essere manifestamente deficiente in taluni aspetti teleologici e axiologici, non manca tuttavia di quel solido fondamento scientifico, che sinceramente auspichiamo sia incorporato nella pedagogia perenne.

Il programma di formazione dei maestri attuato al Brooklyn College di New York rappresenta per certo il tentativo più organico di rinnovamento dell'istituto magistrale; e gliene va dato credito.

L'accento sull'importanza dei metodi e il chiaro valore attribuito al "solido fondamento scientifico" della pedagogia, sono due elementi sui quali Titone rifletterà a lungo, in effetti li ritroveremo anche nelle sue opere successive, quelle in cui esprimerà una propria impostazione formulando disegni didattici originali.

La fiducia in questo procedere scientifico connota fortemente Dewey, così che noi possiamo leggere, segno del tempo in cui egli operò, il riferimento alla teoria evoluzionistica già nelle prime righe de *Il mio credo pedagogico*, ma interessa anche Titone, il quale respirò, durante gli anni dedicati alla propria formazione e poi in quelli in cui fu più produttivo, quest'aria ricca di aspettative, di fervore conoscitivo, di possibilità per la mente umana di espandere il proprio orizzonte.

## 1.5 La teoria evoluzionistica

Titone non rimase indifferente alla teoria evoluzionistica; benché non ci sia dato di ritrovare diretti riferimenti ad essa, nelle sue pagine emerge proprio l'idea centrale di questa teoria, ossia il cambiamento.

---

<sup>31</sup> "Strettamente legata al funzionalismo deweyano ma più equilibrata per il suo duplice accento sulla <<persona>> e sulla <<società>>, è l'insigne attuazione scolastico-educativa del Col. Carleton Washburne. Le scuole di Winnetka riformate dal Washburne sono rette secondo i canoni di quella che egli ha chiamato <<pedagogia viva>> (...)" R. Titone, ibi, p. 32.

E' questo un concetto con cui la pedagogia ha lunga familiarità, non c'è azione educativa che non preveda o cerchi un cambiamento, ma Titone assume il cambiamento nella struttura stessa dell'azione educativa: il cambiamento non è una meta (non solo), ma diventa strutturale: non si può pervenire ad alcun cambiamento senza operare con il cambiamento, attraverso il cambiamento, dentro il cambiamento. Con "il termine *evoluzione* si intende che la materia e la vita sono sottoposte ad un continuo processo di trasformazione irreversibile nel tempo"<sup>32</sup>, essa "ormai ci interpella quotidianamente da tutti i punti di vista. E' (...) una interpretazione della natura come cambiamento che ormai è parte integrante della nostra cultura"<sup>33</sup>.

In uno dei suoi contributi riguardo a questo tema, Bernardo Fantini, riportando il dibattito sull'evoluzione, l'origine della vita e l'origine dell'uomo e parlando del problema dell'origine del codice genetico e del suo meccanismo di traduzione, scrive<sup>34</sup>:

L'universalità del codice genetico ha reso più stringente l'ipotesi che tutte le attuali forme di vita siano derivate da un antenato comune, un sistema genetico autoriproducendosi primitivo. Tuttavia il fatto che il codice sia stato decifrato e ne sia stata riconosciuta la natura universale consente almeno di formulare il problema in termini precisi (...)

Più avanti, nello stesso contributo, parlando dell'apporto della teoria sintetica dell'evoluzione<sup>35</sup>, troviamo scritto<sup>36</sup>:

La conclusione dell'applicazione dei principi della teoria sintetica dell'evoluzione portò a considerare molte delle diversità presentate dai fossili come parte della variabilità biologica naturale. Di conseguenza il numero dei diversi generi si è ridotto a due soli, *Australopithecus* e *Homo*, distinti principalmente dalle dimensioni cerebrali e dall'uso degli utensili, esclusivo del genere *Homo*.

(...) L'evoluzione, specialmente in una fase rapida, quando avviene l'occupazione di nuove zone adattive, non produce cambiamenti organici e coordinati, ma opera <<a mosaico>>: ogni organo ed ogni sistema anatomico ha un proprio tasso di variazione e un proprio schema evolutivo. Così l'acquisizione della andatura eretta e la liberazione dell'uso della mano si sono evoluti indipendentemente dall'accrescimento e dal rimodellamento del cranio. Per questa ragione, la ricerca dell' <<anello mancante>>, di qualcosa di esattamente intermedio fra l'uomo

---

<sup>32</sup> Lodovico Galleni, *L'evoluzione dei viventi: problema o risorsa?*, in M.C. Vittori (a cura di), *Darwin e la teoria dell'evoluzione*, Scuola e Didattica n. 9, 15 dicembre 2009, anno LV, p. 48.

Lodovico Galleni, Professore Associato presso il Dipartimento di Biologia delle Piantе Agrarie e membro della Facoltà di Agraria dell'Università di Pisa, è autore di numerose pubblicazioni a tema scientifico.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Bernardino Fantini, *Il dibattito sull'evoluzione, l'origine della vita, l'origine dell'uomo*, in "Storia della scienza moderna e contemporanea. Il secolo ventesimo. Vol. 2", TEA, Milano 2000, p. 1198.

<sup>35</sup> La teoria sintetica dell'evoluzione è così definita poiché emerge, a partire dagli anni Trenta, da un processo di sintesi fra scienze morfologiche (ad es. la paleontologia) e scienze sperimentali (quali la genetica, la botanica, la biologia, la zoologia), discipline ritenute fino ad allora separate.

<sup>36</sup> Bernardino Fantini, *Il dibattito sull'evoluzione, l'origine della vita, l'origine dell'uomo*, op. cit., pp. 1208-1209.



di oggi e le scimmie antropomorfe di oggi è senza senso, in quanto l'evoluzione dell'uomo è avvenuta per passi distinti e discreti, ognuno dei quali è stato separatamente sottoposto al vaglio della selezione naturale. Si dovrebbe casomai andare alla ricerca di molti e diversi anelli mancanti, ognuno dei quali è comparso all'interno di una struttura anatomica che conservava molti tratti che non potrebbero essere definiti umani. Non è possibile quindi determinare *una* origine dell'uomo moderno, ma una serie di stadi, di passi successivi.

Abbiamo qui enunciati i due principi metodologici sui quali Titone costruirà il suo modello: da una parte l'universalità e dall'altra la variabilità, due concetti con cui le scienze del 900 si misurarono a lungo. L'universalità del codice genetico, l'universalità della specie *Homo*, e la variabilità di questa stessa specie, la variabilità entro l'unità della specie. Sono due concetti importanti per la temperie culturale in cui operò Titone, avvenne quasi di necessità la loro sussunzione nella sua opera: la variabilità e il cambiamento da un certo punto di vista e la costanza di un modello universale da un altro. Per il 900, riconoscere l'importanza della variabilità e, accanto a questa, scoprire che il metodo delle scienze poteva uscire dal laboratorio per osservare il mondo e i suoi fenomeni in presa diretta, fu un passo epocale verso una nuova mentalità, verso una nuova visione del mondo.

## 1.6 Einstein

Trovare questa ricchezza inesauribile di varietà nell'esperienza scientifica e conservare l'interesse per un modello che tutto spiegasse fu l'interesse di Einstein nel corso di tutta la sua carriera:

Dal punto di vista delle idee fondamentali si è nell'attesa di un nuovo salto evolutivo che ci permetta una maggiore unità del nostro sapere.

(...)

Diventerà sempre più difficile seguire gli sviluppi delle varie discipline che alla fisica si richiamano, e quindi sempre più importante trovare chi si sobbarchi il difficile compito di sintetizzare le questioni di fondo e chi tali sintesi sappia decodificare dal linguaggio tecnico per farne elemento di cultura per i non specialisti: è da questi campi interdisciplinari, oltre che dalla fisica stessa, che bisogna attendersi il maggior progresso nella nostra conoscenza del mondo esterno.<sup>37</sup>

E ancora:

La teoria unitaria dei campi era, secondo Einstein, una direttrice da percorrere anche nella speranza di elaborare una visione alternativa a quella che attribuiva alla meccanica dei quanti una posizione basilare nella spiegazione dei fenomeni (Pais 1986, 350). La tenacia con la quale egli esplorò gli enigmi della teoria unitaria dei campi, malgrado i numerosi fallimenti, si sorreggeva forse, anche negli ultimi anni, su una concezione che, come opportunamente rileva

---

<sup>37</sup> Albert Einstein, Leopold Infeld, *L'evoluzione della fisica. Dai concetti iniziali alla relatività e ai quanti*, Boringhieri, Torino 1965, pp. 9-10.

Pais, già nel 1901 Einstein aveva comunicato a Grossmann: <<Dà una sensazione meravigliosa riconoscere le caratteristiche unificanti di un complesso di fenomeni che si presentano come del tutto incorrelati alla diretta esperienza dei sensi>> (*Ibid.*, 375).<sup>38</sup>

Titone, cogliendo l'essenzialità di questi due concetti per la cultura del suo tempo, sottolineò il concetto di universalità nell'apprendimento umano, nelle operazioni per apprendere, quelle che tutti compiamo per appropriarci di una conoscenza, e contemporaneamente mise a fuoco il concetto di variabilità, quello che caratterizza ogni singolo individuo senza esimerlo dalle operazioni comuni. Un intervento simile a quello compiuto dalla sistematica di popolazione, la quale, riconoscendo formalmente che non esistono due individui identici, rifiutò il concetto linneano di specie, inadatto a spiegare proprio la variabilità dei sistemi biologici, per fondarsi sull'analisi delle popolazioni, dove vengono studiati non singoli individui ma <<serie>> di individui, affermando simultaneamente l'universalità e la variabilità.

E' questa affermazione che anche Titone fece propria: egli cercò un modello universale di apprendimento che contemplasse anche la variabilità individuale, si avvale delle discipline di confine, quali la psicologia, la linguistica, la semiotica, per metterlo a punto e formularlo: un modello di apprendimento, base necessaria per ogni possibile insegnamento. A questo proposito sono interessanti le parole del nostro, pubblicate nel 1992:

E' da un decina d'anni, ormai, che i rappresentanti sia teorici che pratici della glottodidattica, in vari Paesi, compresa l'Italia, tendono ad evitare rigorosamente l'uso del termine "metodo" parlando di insegnamento delle lingue. La reazione è comprensibile, in quanto si è giunti finalmente alla consapevolezza della impossibilità di trovare un metodo universalmente valido, una panacea infallibile, per tutte le situazioni didattiche e per tutti i discenti. La tendenza è, invece, quello di optare per un termine più elastico, flessibile e non restrittivo: quello di "approccio" (tratto dall'inglese **approach**), nel senso di un orientamento o atteggiamento largo e adattabile nei riguardi della prassi didattica, tanto più quando questa prassi sia centrata sui fattori affettivi, scoperti recentemente come determinanti nell'apprendimento delle lingue.

D'altro canto, sta facendosi strada simultaneamente anche un'altra tendenza, apparentemente opposta e contraddittoria, soprattutto in altri Paesi fuori d'Italia, e cioè la sentita esigenza di sottoporre la prassi glottodidattica a rigorosa verifica sperimentale, prima di generalizzare la validità di certe procedure o tecniche di insegnamento/apprendimento. Ma è possibile - ci si chiede a ragione - sottoporre a verifica empirica atteggiamenti mentali e orientamenti operativi così difficilmente definibili e analizzabili come i cosiddetti "approcci"? (...)

Esistono effettivamente, oggi metodologie di studio empirico, che fanno leva sull'osservazione del comportamento (anche linguistico) e sulla descrizione e interpretazione dei dati, in un contesto socio-culturale ben definito (si veda il metodo dell'analisi etnografica del comportamento e dell'apprendimento scolastico e/o familiare, oppure quello della "ricerca-azione" in ambito istituzionale e svolta mediante la cosiddetta "osservazione partecipante") (...) La risposta può essere affermativa, in termini di metodologia scientifica; ma, oggi, è di fatto

---

<sup>38</sup> Enrico Bellone, *Albert Einstein*, in "Storia della scienza moderna e contemporanea, Il secolo ventesimo. Vol. 1", TEA, Milano 2000, p. 357.

positiva, dopo le esperienze sistematicamente condotte da alcuni glottodidatti. (...) esistono almeno due approcci "olistici" che sono stati applicati alla prassi didattica, e che sono stati sottoposti a verifica sperimentale. Essi si riconducono alla verifica del "Modello Glottodinamico/Olodinamico" di R. Titone (dal 1973 ad oggi) e a quella del cosiddetto approccio "Esplorativo-Creativo" ("Explorative-Creative Way") di W. Knibbeler (anni '80).<sup>39</sup>

Come si vede ritroviamo in questo breve brano, leggibili nel contesto vivo, i due termini in discussione. Titone denuncia l'impossibilità di trovare un metodo universalmente valido, causa le situazioni didattiche più varie che caratterizzano i diversi discenti, e la tendenza ad orientarsi verso gli approcci, più elastici e flessibili, ma rimarca anche la tendenza, considerata solo apparentemente contraddittoria, di sottoporre la prassi didattica alla verifica sperimentale.

Da un lato l'abbandono del metodo<sup>40</sup>, troppo impegnativo per la variabilità individuale, dall'altro la ricerca della verifica sperimentale dell'orientamento didattico, necessaria per dare valore universale a quell'orientamento. Universalità e particolarità, costanza e variabilità, ci consentono di scoprire il senso profondo, anticipato qualche pagina indietro, del valore del cambiamento nella didattica di Titone: il cambiamento non è solo il naturale presupposto dell'azione educativa, esso è proprio ciò che l'azione docente deve mettere a fuoco, perché tale azione si svolge non solo per il cambiamento, ma nel cambiamento e attraverso il cambiamento.

Il cambiamento è la cifra della sua didattica: acquisito il fatto che l'apprendimento procede per operazioni universali, comuni a tutti gli individui, bisogna tener conto della variabilità di questi individui e non proporre a tutti un'unica via, scelta dal docente, che prescindere da qualsiasi differenza; al contrario è necessario assumere questa variabilità come fattore strutturale dell'apprendimento e derivare da essa le conseguenti modalità di insegnamento.

Il cambiamento è la stessa dinamica apprenditiva, perché l'attività è del soggetto che apprende, il cambiamento è il suo (anche se non solo) ed il suo cambiamento regola i futuri apprendimenti.

Titone assume nell'azione didattica il cambiamento non come obiettivo dell'azione docente, a cui si adegua o corrisponde o con cui entra in dialettica (a seconda delle teorie di riferimento della didattica) l'azione del discente, bensì come elemento del gioco, elemento imprescindibile del processo per il quale si relazionano discente e docente.

---

<sup>39</sup> Renzo Titone, *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Guerra, Perugia 1993, pp. 37-38.

<sup>40</sup> Penso che non dobbiamo formalizzare troppo l'uso di questo termine da parte di Titone, che vuole qui indicare, con la parola "metodo" una modalità d'intervento predefinita rigidamente; ritengo che questo uso non pregiudichi la bontà del termine in altri contesti.

Titone, sulla scia di Einstein<sup>41</sup>, come già fece Lewin<sup>42</sup>, assunse il concetto di campo, e vide la relazione educativa nascere dall'interazione reciproca in quel dato tempo e in quel dato spazio di due entità individue, entrambe con una propria attività, ed una propria direzione di cammino, solo che l'insegnante possiede (o dovrebbe possedere) la coscienza professionale del proprio compito educativo.

Egli sussunse il cambiamento nella sua radicalità per definire un modello che fosse valido al di là dei cambiamenti.

In parole povere: il docente che usa un solo metodo con tutti gli alunni contempla nella sua azione l'universalità, ma non la variabilità e ritiene di poter controllare da solo il cambiamento; quello che opera a partire dagli interessi degli alunni ed ha questa come direttiva principale, fa propria la variabilità, ma non l'universalità, inoltre affida il cambiamento esclusivamente all'allievo. Chi dice che tutti i metodi sono buoni, basta saper ascoltare l'alunno, trascura l'aspetto scientifico, cioè universale, dell'applicazione didattica; chi sostiene che la teoria è una cosa e la pratica un'altra, non si cura dei riferimenti teorici, dei quadri culturali che operano in noi, comunque e sempre, e non si cura di collocare il proprio agire all'interno di un contesto professionale docente comune che cresce o si impoverisce a seconda delle scelte e dei comportamenti dei singoli docenti e trascurando, ancora una volta, la parte scientifica. Coloro che plaudono alla rigidità ed alla severità dei costumi, non entrano nel merito della questione.

Titone, sottolineando come non tutti i concetti psicologici di apprendimento siano egualmente fruttuosi una volta assunti dalla psicopedagogia, misura la loro validità e fecondità sulla base della loro idoneità a "spiegare e dirigere l'apprendimento di tipo autenticamente e pienamente umano"<sup>43</sup>; mettendo in luce quattro modi principali di sviluppo teorico: l'uso di un modello concettuale che dovrà guidare l'indagine empirica; il procedimento deduttivo che parte da quadri ipotetici per giungere ai test empirici; il procedimento funzionale, in cui teoria e dati vengono sviluppati interdipendentemente e messi costantemente a confronto; il procedimento induttivo, che inferendo la teoria dai

---

<sup>41</sup> Albert Einstein, Leopold Infeld, *L'evoluzione della fisica*., op. cit., p. 125 e segg.

<sup>42</sup> Kurt Lewin, psicologo di origine prussiana, emigrato negli Stati Uniti a causa delle persecuzioni contro gli ebrei ad opera nazista, e famoso per la teoria del campo da lui messa a fuoco, fu anche tra i sostenitori della psicologia della Gestalt. Lavorò come professore di filosofia e psicologia all'Università di Berlino prima, dopo fu alla Cornell University, all'Università dello Stato dello Iowa, infine ad Harvard e al Massachusetts Institute of Technology; diresse fino alla morte il Research Centre for Group Dynamics.

<sup>43</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento in prospettiva psicopedagogica*, in Renzo Titone (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma 1974, pp. 25-26.

dati, enfatizza questi ultimi, egli conclude pronunciandosi per un approccio integrato, che si avvalga della complementarità di questi quattro procedimenti.

Data la complessità di certi fenomeni, specialmente nel campo della psicologia (di cui tipico è il processo di apprendimento), occorre l'impiego di tutti i procedimenti come complementari e insieme la postulazione di una molteplicità dei livelli di spiegazione.

In particolare, per quanto riguarda lo studio dell'apprendimento umano, occorre tener presente la necessità di integrare il metodo analitico e quantitativo-sperimentale (che considera gli aspetti costanti o universalmente regolari presenti in gruppi di individui) con il metodo descrittivo o fenomenologico-individuale (che considera ciascuna persona come una totalità distinta e originale). (...) L'apprendimento umano ruota attorno al concetto di personalità; e <<la psicologia della personalità non è esclusivamente nomotetica né esclusivamente idiografica>>.

Quale criterio di studio dell'apprendimento umano in quanto tale conviene quindi assumere la visione "integralistica" (*olistica*), proposta oltre che da Allport anche da altri personologi come Maslow. <<Il punto di vista generale che qui mi propongo - dichiara A. H. Maslow (*Motivazione e personalità*, tr. dall'ingl., Armando, Roma 1973, p. 458) - è olistico più che atomistico, funzionalistico più che tassonomico, dinamico più che statico, intenzionalistico più che meccanicistico>>. Il che porta ad una <<concezione umanistica ed olistica della scienza>> in generale e della psicologia in particolare.

Questa è la sola prospettiva assumibile dalla "psicopedagogia".<sup>44</sup>

Ritorna così la necessità di assumere entrambi i termini della questione, quello di universalità e quello di variabilità, e di portarli avanti, impegnativamente, insieme, per non trascurare ciò che entrambi rappresentano dell'interiorità dell'individuo o, se preferiamo, dei suoi bisogni: la presenza contemporanea di invarianti e di variabili.

Questa necessità si lega anche ad un motivo, più dinamico, che un educatore deve ponderare con attenzione: il soggetto è in cambiamento ed è il proprio cambiamento che egli attualizza cambiando. Operare come se il cambiamento non fosse un protagonista dell'opera educativa, ma solo un risultato, significa lasciare il discente fuori da quest'opera, offrendo ad un fantasma quel ruolo che non può mancare, pena l'assenza stessa dell'opera.

Solo la personalità può tenere insieme universalità e variabilità entro la pragmaticità della vita quotidiana; il concetto di persona, che certamente Titone conosce, non è tra le parole chiave della sua opera, quello di personalità sì. Poiché la sua preoccupazione essenziale è pedagogico-didattica e riguarda l'apprendimento, egli non può prescindere dalla personalità: è la personalità, concetto che trova nel reale un riferimento preciso ed

---

<sup>44</sup> Ibi, p. 27.

identitario, che apprende, non la persona, concetto metafisico: <<L'apprendimento umano ruota attorno al concetto di personalità<sup>45</sup>>>.

## 1.7 LA PSICOLOGIA UMANISTICA

Tale sottolineatura della centralità della personalità<sup>46</sup> nel processo di apprendimento/insegnamento non è l'unica condivisa da Titone con la psicologia umanistica, scelta da lui quale teoria psicologica di riferimento; una scuola stranamente non considerata nel quadro tracciato da Hilgard e Bower, nel volume già citato<sup>47</sup>. Eppure la psicologia umanistica non ha rappresentato un elemento neutro per la cultura del 900: Carl Rogers e la sua pedagogia non direttiva, per limitarci a citare un solo esempio, sono figli di questa

---

<sup>45</sup> La preoccupazione ben presente negli psicologi umanistici di studi troppo legati alla contingenza, tanto da non essere dotati del carattere scientifico della predicibilità, è chiara anche per Titone, che pone alla sperimentazione una costante attenzione nella sua opera (come vedremo nei capitoli successivi), esempio ne è la citazione - <sup>20</sup> -. A questo proposito Allen (Allen M., *The single or representative case study: A justification*, Unpublished Paper, 1970), raccolse dati proprio per giustificare la validità dello studio del caso singolo (in C. Bühler, M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando, Roma 1976, pp. 45-48): uno dei presupposti da cui questo parte è che vi siano molte situazioni in cui l'individuo non è deviante rispetto alla popolazione considerata ed è quindi un caso rappresentativo (cfr. Ebbinghaus, 1885, che studiò se stesso e Charlotte Bühler che studiò i bambini piccoli, 1927); un altro presupposto pone lo studio del caso singolo come facente parte del processo deduttivo nella ricerca (cfr. F.C. Shontz, 1965), piuttosto che del processo induttivo, più convenzionale, della prova delle ipotesi con i gruppi; due sono i vantaggi della ricerca sul caso singolo o rappresentativo, secondo Chassan e Shontz: la possibilità di variare sistematicamente tutti i livelli pertinenti della variabile indipendente presa in considerazione; la possibilità di trattare la variabile dello sperimentatore come parte dell'indagine, variando sistematicamente i diversi sperimentatori e le diverse condotte sperimentali, stante il medesimo soggetto; Dukes fa presente che il caso N = 1 è giustificato dal punto di vista statistico in diverse situazioni: quando l'unicità è evidente, cioè quando un soggetto esaurisce una determinata popolazione; ove esista la generalità di una popolazione completa (la variabilità intersoggettiva è tanto bassa che non importa quale soggetto scegliamo per la nostra misurazione); qualora si faccia uno studio intensivo di un caso <<ideale>> o <<tipico>> o <<rappresentativo>>; quando i risultati dello studio finiscono per invalidare una relazione asserita o assunta come universale; allorché le possibilità di osservare un particolare tipo di caso sono limitate (ciò giustificherebbe il concentrarsi degli sforzi della ricerca su un individuo). "Il controllo intensivo di una produzione teoretica in un caso individuale, - afferma Shontz (1965, p. 252) - posto che sia veramente dato, è molto più rigoroso ed esigente dell'esame di un migliaio di persone per mezzo di questionari che chiedono loro che cosa provano per gli insetti e per le loro madri... Ogni individuo, in quanto individuo, costituisce una prova piena e completa di una proposizione universale".

<sup>46</sup> Titone, oltre ai riferimenti presenti negli altri suoi scritti, fra tutti citiamo *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, dedica esplicitamente a questo tema due articoli: *Bilinguismo precoce e sviluppo della personalità*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", XI, pp.2-3 e 1-20; *Some Personality in bilingual Children*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 1984, 1, pp. 71-90, e un libro: Renzo Titone, *La personalità bilingue: caratteristiche psicodinamiche*, Bompiani, 1995.

<sup>47</sup> E' interessante notare che anche il volume a cura di Remo Bodei, *La cultura del 900*, vol. 1, Oscar Studio Mondadori, Milano 1981, si limita a citare un solo titolo, di Allport, e solo nell'elenco delle opere, in merito ad essa.

attenzione psicologica di stampo personalista, che ha mantenuto ed ampliato, fino ad oggi, il proprio spazio nel panorama teorico<sup>48</sup>.

Anche la concezione umanistica ed olistica della scienza è elemento condiviso tanto da Titone quanto dalla psicologia umanistica. In *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, opera molto importante del nostro in quanto in essa egli modella il suo schema teorico-pragmatico e lo giustifica dal punto di vista scientifico, Titone assume la psicologia umanistica facendo proprio il rifiuto di una scienza vista come neutra o indipendente dai valori e rigettando, per questo, tanto la concezione freudiana degli istinti, sostituita dalla concezione dei bisogni fondamentali o di un unico bisogno fondamentale di realizzazione o di crescita, quanto i concetti di tabula rasa dei comportamentisti e degli associazionisti<sup>49</sup>. In effetti tutto ciò combacia con la presentazione della psicologia umanistica ad opera di Charlotte Bühler e Melanie Allen<sup>50</sup>, dove i caratteri di questa nuova scuola vengono tratteggiati con chiarezza e passione già all'inizio del libro, quando l'Associazione della Psicologia Umanistica è presentata secondo quattro elementi: attenzione sulla persona che esperisce e conseguente focalizzazione sull'esperienza; accentuazione delle qualità distintamente umane, come la scelta, la creatività, la valutazione e l'autorealizzazione; considerazione fedele della significanza nella scelta dei problemi da studiare e dei metodi di ricerca; interesse e apprezzamento per la dignità e il valore dell'uomo ed impegno teso a sviluppare tutto il potenziale inerente ad ogni persona<sup>51</sup>.

Questi quattro pilastri ci parlano di un uomo inteso nella sua globalità, attivo e positivo, stimato nella posizione di colui che esperisce la propria esistenza, da una prospettiva esistenzialista che coinvolge gli stessi osservatori, visti in primo luogo come persone umane e solo secondariamente come scienziati, che non possono sovrastimare l'oggettività poiché riconoscono il carattere soggettivo invalicabile di ogni interscambio; un uomo creativo, capace di valutazione e di scelta, tendente all'autorealizzazione; un uomo che possiede significati-guida nell'esistenza, che presenta un potenziale di accrescimento e di miglioramento da sviluppare; ma ci parlano anche di una psicologia che rifiuta il discorso associazionista e quello pulsionale<sup>52</sup>, e si discosta dalla teoria della forma,

---

<sup>48</sup> Susan Bentham, *Psychology and Education*, Routledge, Inghilterra, Canada, U.S.A. 2002, p. 123 e segg.

<sup>49</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 9-11.

<sup>50</sup> Ch. Bühler, M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando, Roma 1976.

<sup>51</sup> Ibi, p. 11.

<sup>52</sup> "(...) le attività come l'esplorazione, la curiosità e la creatività stanno a confermare l'idea di un principio positivo della realtà e continuano a sfidare i teorici della riduzione pulsionale", ibi, p. 49.

centrata, nelle sue ricerche, più sulla totalità percepita che sulla totalità agente, per muoversi sul terreno olistico della *persona come un tutto*<sup>53</sup>.

Le parole di Maslow, citate da Bühler e Allen, mettono a fuoco tanto la posizione dell'uomo come singolo individuo nella sua particolare realtà quotidiana, quanto quella dell'uomo come scienziato:

La caratteristica fondamentale nel regno della conoscenza è il conoscere diretto, intimo, esperienziale (...)

Non c'è nulla che possa rimpiazzare l'esperienza, proprio nulla (...)

Devo avvicinarmi a una persona in quanto è un individuo, unico e peculiare, l'unico membro della sua classe<sup>54</sup>

ma accennano anche all'olismo, sostenuto dalla teoria dei sistemi, a cui la psicologia umanistica si richiama direttamente.

La crescente propensione generale a considerare l'organismo umano come un *sistema aperto* è dovuta in ampia misura all'opera pionieristica di L. von Bertalanffy, il quale fin dal 1940 propose questo schema concettuale di sistemi come uno schema applicabile e vantaggioso nell'ambito delle discipline scientifiche.<sup>55</sup>

Allport formulò quattro principi essenziali al sistema aperto, con i quali misurò anche le teorie psicologiche prevalenti, vediamoli: il sistema aperto presenta un'entrata e un'uscita di materia ed energia; il sistema aperto acquisisce e mantiene i propri stati di stabilità, in modo tale che l'intrusione di energia dall'esterno non li pregiudichi seriamente; l'ordine del sistema aperto, dovuto ad un aumento della complessità e della differenziazione delle parti, generalmente, aumenta nel tempo; il sistema dell'organismo umano non è aperto unicamente al passaggio di energia e di materia, ma anche ad un commercio transizionale ed estensivo con l'ambiente.

In base a questi quattro principi viene enfatizzata l'interazione organismo-ambiente e, allo stesso momento, sottolineato, dal punto di vista metodologico, come abbiamo avuto già modo di spiegare, un orientamento fenomenologico<sup>56</sup>.

Parlando della psicologia umanistica, e soffermandoci sul punto di vista da cui essa guarda all'esperienza, in particolare l'esperienza di apprendimento, non possiamo non riportare le parole di Abraham Maslow, anche se la citazione può sembrare troppo lunga:

---

<sup>53</sup> Ibi, p. 40.

<sup>54</sup> Ibi, p. 41.

<sup>55</sup> Ibi, p. 49.

<sup>56</sup> Ibi, p. 51.



Scoprire la propria specificità, a un livello sufficientemente profondo, si fonde con lo scoprire il proprio Io. Divenire (imparare ad essere) pienamente uomo significa *entrambi* i compiti portati avanti simultaneamente. Si impara (si esperisce soggettivamente) ciò che si è peculiarmente, come si è, le proprie potenzialità, il proprio stile, il proprio ritmo, i propri gusti, i propri valori, la direzione, in altre parole, il nostro essere *diverso* dagli altri. E allo stesso tempo significa imparare che cosa implica essere un animale umano come tutti gli altri animali umani, cioè come si è *simili* agli altri. Sono queste due considerazioni che mi convincono che al presente noi ci troviamo di fronte ad una opzione tra due concezioni dell'apprendimento estremamente diverse, quasi reciprocamente esclusive. Ciò che si trova in quasi tutti i manuali elementari e avanzati di psicologia, e in gran parte delle "teorie dell'apprendimento" che gli studenti debbono studiare per l'esame, è ciò che io voglio chiamare, per amore di contrasto e di contestazione, *apprendimento estrinsecistico*, cioè apprendimento delle cose esteriori, delle cose impersonali, delle associazioni arbitrarie, del condizionamento arbitrario, in una parola, di significati e operazioni arbitrarie (o, nel migliore dei casi, culturalmente imposte). In questo genere di apprendimento, il più delle volte non è la persona stessa che decide, ma piuttosto un insegnante o uno sperimentatore (...) In questo senso l'apprendimento è estrinseco alla sua personalità, ed è estrinseco anche nel senso di limitarsi a *raccogliere* associazioni, condizionamenti, abiti, modi di azione. E' come se tutto ciò costituisse un *possesso*, che il soggetto accumula allo stesso modo con cui accumula chiavi o monete e se le mette in tasca. Un possesso che non ha nulla o poco da fare con la realizzazione o lo sviluppo del tipo peculiare, idiosincratico di persona che egli è.

E, io credo, questo è precisamente il modello di educazione, che tutti noi abbiamo nascosto in fondo al nostro cervello e di cui spesso non ci rendiamo conto. Secondo questo modello il soggetto attivo è l'insegnante, che istruisce una persona passiva, suscettibile di essere plasmata e illuminata, a cui *si dà* qualche cosa, che egli poi accumula e può anche perdere o ritenere, secondo il grado di efficienza del processo iniziale di indottrinamento e del suo processo di accumulazione di fatti. Sono propenso a credere che un buon 90% delle "teorie dell'apprendimento" si riferisce ad apprendimenti che non hanno nulla a che fare con l'Io interiore di cui ho parlato, con la sua specificità e con la sua idiosincrasia biologica. Questo genere di apprendimento riflette troppo facilmente i fini dell'insegnante e ignora i valori e i fini del discente stesso. E' giusto, quindi, chiamare un tale apprendimento amorale.

(...) Se io dovessi fare un elenco delle esperienze più importanti di apprendimento della mia vita, potrei ripensare ad avvenimenti come il matrimonio, la scoperta della mia professione, l'avere dei bambini, il farmi psicanalizzare, la morte del mio più caro amico, il trovarmi io stesso in pericolo di morte, e simili. (...) Di certo, ho imparato moltissimo di *me stesso* attraverso quelle esperienze. Ho imparato, cioè, ad accantonare molti degli altri miei "apprendimenti", vale a dire, a mettere da parte abitudini e tradizioni e associazioni ben stabili, che mi erano state imposte.

(...) A me pare che dobbiamo revocare in dubbio l'efficacia generale della ripetizione, dell'apprendimento per esercizio ripetitivo. Le esperienze, in cui noi scopriamo il nostro Io interiore, sono probabilmente momenti singolari, non lente accumulazioni di rinforzi. (Come sarebbe possibile ripetere la morte del proprio padre?). Queste sono le nostre esperienze, che ci portano a scoprire la nostra identità. Sono le esperienze in cui impariamo a conoscere chi siamo, che cosa amiamo, che cosa odiamo, che cosa apprezziamo, a che cosa ci dedichiamo, che cosa ci preoccupa, che cosa ci deprime, che cosa ci rende felici, che cosa ci fa sentire grande gioia.<sup>57</sup>

Consentire alle pick-experiences l'ingresso nella scuola: questo il significato, sinteticamente, delle parole, chiarissime peraltro, di Maslow. Consentire alla scuola di divenire un luogo di esperienza reale, non di esperienza pianificata dall'esterno del soggetto esperente. Perché l'esperienza sia reale, il soggetto deve poter essere attivo, come è (o come dovrebbe essere) nella vita di tutti i giorni: attività e quindi realizzazione,

---

<sup>57</sup> Abraham Maslow, *Alcune implicazioni pedagogiche delle psicologie umanistiche*, in Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp.15-18.

sviluppo, creatività, scoperta, ma anche potenzialità, stile, ritmo, gusti, valori, diversità, similarità, cioè identità: chi siamo, cosa amiamo, cosa odiamo, cosa apprezziamo, a cosa ci dedichiamo, cosa ci preoccupa, cosa ci deprime, cosa ci rende felici, cosa ci fa sentire grande gioia. E' la vita. Maslow svela la conoscenza scolastica corrente intesa come un possesso e abbozza appena una proposta alternativa, la quale possa essere di interesse vitale per il soggetto.

Titone, valutando l'apporto delle psicologie umanistiche, va oltre, come suo specifico, e imbastisce, poi vedremo che delinea con precisione, una prospettiva psicopedagogica che tenga volutamente conto del nesso tra apprendimento e personalità: l'apprendimento umano, che si fonda (se non vogliamo limitarci all'equazione apprendimento = possesso) contemporaneamente, simultaneamente, tanto su un'adeguata strutturazione cognitiva quanto sulla motivazione personale del soggetto, è intrinsecamente legato, come si evince dai suoi fondamenti, alla personalità umana, che progetta la propria attività nel mondo.

L'interesse teorico di Titone si coniuga con un interesse didattico eminentemente pratico, potremmo dire esistenziale: il soggetto ha bisogno di conoscere se stesso attraverso le conoscenze che acquisisce, ha bisogno di trovare se stesso nelle esperienze scolastiche che vive, ha bisogno di progettare se stesso nelle scelte di apprendimento/insegnamento che deve compiere.

Salta agli occhi a noi, come fu evidente per Titone, che questa critica profonda all'esperienza ammessa a scuola conduce necessariamente non solo ad un'altra figura di allievo ma anche ad un'altra figura di insegnante, per la quale risulta chiaro che esistono due tipi di apprendimento, che hanno un evidente ordine gerarchico: primo, apprendere ad essere una persona; secondo, apprendere abilità o abiti. Gli stessi apprendimenti esteriori sono "più validi ed efficaci se basati su una giusta percezione della propria identità, ossia, se vissuti da una persona che sa quello che vuole, sa quello che è, sa dove va e a quali fini mira"<sup>58</sup>. Riportiamo, scusandoci per l'ulteriore citazione, sempre di Maslow, un brano che nella sua vivacità è ben esplicativo di questa nuova immagine di docente<sup>59</sup>:

Mi hanno detto che nel mondo del pugilato, un giovane che sente di valere e vuole diventare un buon pugile, va a una palestra, sceglie uno dei manager e gli dice: <<Eccomi, io voglio diventare un campione, e stare nella tua scuderia. Vorrei che tu mi comandassi>>. Poi ciò che di solito si fa, è di metterlo alla prova. Il buon manager sceglierà uno dei suoi professionisti e gli dirà: <<Portalo sul ring. Stendilo. Forzalo. Vediamo che cosa sa fare. Fa' in modo che possa dimostrare il meglio di sé. Fallo uscire da sé.>>. Se appare che il pugile promette bene, che è un "naturale", allora il manager cercherà di fare di quel ragazzo, poniamo Joe Dokes, un

---

<sup>58</sup> Ibi, p. 18.

<sup>59</sup> Ibi, pp. 18-19.

*migliore Joe Dokes*. In altre parole, di partire dal suo stile nativo e di costruirvi sopra qualcosa di meglio. Non comincia da capo dicendo, mettiamo: <<Dimentica tutto ciò che hai imparato, e fa' le cose in maniera nuova>>, che sarebbe come dire: <<Dimentica che tipo di corpo hai>>, o <<Dimentica le qualità che hai>>. Egli invece lo prende così com'è e costruisce l'atleta sulla base dei *suoi talenti*: ne fa il migliore pugile Joe Dokes che gli è possibile.

Un ragazzo che sente e vuole e sceglie e un manager che mette alla prova e osserva: potremmo conservare questa icona come simbolo della proposta degli psicologi umanistici. Il manager partirà dallo stile nativo della sua nuova recluta, dal corpo che ha, da ciò che già sa fare, dalle sue qualità, dai suoi talenti, prenderà la recluta così com'è per costruire l'atleta sulla base dei suoi talenti. Un insegnante dovrebbe fare di meno?

## 1.8 La nozione di personalità

Cosa intendono Titone e gli psicologi umanistici quando parlano di personalità? Studiando questo concetto attraverso gli scritti di Allport, Maslow e Nuttin, il nostro ne fa emergere i caratteri essenziali, che parlano tutti di un'unità viva, strutturata e distintiva: la personalità come organizzazione dinamica, come totalità strutturata, come luogo della relazione/costruzione Io-Mondo. Mentre il suo essere un'organizzazione dinamica mette in luce i sistemi psicofisici che determinano il comportamento e il pensiero, l'idea di totalità strutturata sottolinea anche il processo di autorealizzazione finalistico, teso a soddisfare i bisogni, le aspirazioni e le tendenze, che possono essere perseguiti solo nel rapporto da cui emerge la personalità, quello tra Io e Mondo<sup>60</sup>.

Tale concetto, così basilare per spiegare le scelte didattiche di Titone, è considerato anche da von Bertalanffy, nella riflessione che pone in essere la Teoria generale dei Sistemi. Tale generalità, o meglio *neutralità psicofisica*<sup>61</sup>, della teoria è spiegata dalla necessità di rispondere non ad un solo campo di indagine, bensì a tutta la varietà di interrogativi scientifici attorno ai quali la mente umana può investigare: i concetti e i modelli di questa teoria possono valere tanto per i fenomeni materiali quanto per quelli non materiali, tanto per i fenomeni fisiologici quanto per quelli mentali, nell'intenzione di perseguire una teoria unitaria in cui corpo e mente possano essere compresi insieme, senza la riduzione di uno all'altra o viceversa, bensì attraverso la costruzione di modelli di grande astrattezza.

---

<sup>60</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento in prospettiva psicopedagogica*, in Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 34-39.

<sup>61</sup> Ludwig von Bertalanffy, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, p. 126.

In effetti, il richiamo a von Bertalanffy, è esplicito sia in Titone<sup>62</sup> sia nella psicologia umanistica<sup>63</sup>, tanto da poter essere considerato uno dei pilastri culturali assunti dal nostro.

## 1.9 La Teoria Generale dei Sistemi

Von Bertalanffy e la Teoria Generale dei Sistemi da lui esplicitata, ci parlano dell'uomo, e di ogni organismo<sup>64</sup>, quale sistema aperto<sup>65</sup>; ossia: l'uomo è un organismo vivente, caratterizzato da fattori biologici e da fattori culturali; è un animale simbolico, il cui comportamento è governato da entità simboliche; è un sistema aperto, per cui il suo organismo è un ordine dinamico di parti mutuamente interagenti e la sua stessa personalità ha le proprietà di un sistema.

Viene condotto alla luce il carattere primario dell'attività del sistema nervoso, da cui risulta che l'organismo è intrinsecamente attivo, tanto che uno stimolo non va a causare un processo in un sistema che resterebbe altrimenti inerte, ma si limita a modificare processi che si svolgono in un sistema autonomamente attivo. In quest'ottica l'apprendimento

---

<sup>62</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento in prospettiva psicopedagogica*, in Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 39-40.

<sup>63</sup> Ch. Bühler, M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, op. cit., pp. 49 e 51.

<sup>64</sup> Ciò che distingue l'uomo dagli altri organismi sulla Terra è il simbolismo: l'uomo vive in un universo non di cose, ma di simboli e ciò che è indiscutibile per lui è che egli è "in tutto e per tutto un animale che crea simboli, usa simboli, è dominato da simboli", in Ludwig Von Bertalanffy, *Il sistema uomo*, op. cit., p. 39.

<sup>65</sup> "(...) i sistemi viventi sono, in ultima istanza, sistemi aperti (...). Un sistema aperto è definito come un sistema che scambia della materia con l'ambiente circostante, esibendo la capacità di importare ed esportare materiali e di operare nel senso di produrre e distruggere strutture con i propri componenti materiali. (...) Anche i sistemi aperti di tipo semplice mostrano caratteristiche notevoli (...). Sotto certe condizioni, i sistemi aperti tendono a uno stato indipendente dal tempo, il cosiddetto stato stazionario (...). Lo stato stazionario si mantiene a una certa distanza dall'equilibrio vero, ed è pertanto capace di fare del lavoro; ed è questo il caso dei sistemi viventi, in contrasto con i sistemi in equilibrio. Il sistema rimane costante per quanto riguarda la sua composizione anche se si svolgono in esso processi irreversibili continui (ingresso e uscita di materiali, costruzione e distruzione di strutture). Lo stato stazionario mostra caratteristiche di regolazione veramente notevoli, che diventano chiarissime, in modo particolare, rispetto all'equifinalità dello stato in questione. Se, in un sistema aperto, si raggiunge uno stato stazionario, quest'ultimo è indipendente dalle condizioni iniziali ed unicamente determinato dai parametri del sistema, e cioè dai ritmi di reazione e di trasporto. E' questa la cosiddetta equifinalità che si trova in molti processi organici, come, ad esempio, nella crescita. Contrariamente a quando accade nei sistemi chimico-fisici chiusi, lo stesso stato finale può pertanto essere raggiunto, per equifinalità, a partire da condizioni iniziali diverse, e dopo che il processo è stato variamente perturbato."

Ludwig von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, pp. 224-227.

equivarrebbe all'introduzione di informazione nel sistema<sup>66</sup>, la cui grandezza sarebbe definita da un'espressione formalmente identica a quella dell'entropia negativa, per cui il sistema aperto può tendere attivamente, anche grazie all'apprendimento, ad uno stato di organizzazione più elevata.

E' abbozzato un quadro di uomo che von Bertalanffy sintetizza parlando di modello di uomo come sistema della personalità attiva, contrapposto da lui al modello di uomo-robot a cui portano sia il comportamentismo, con lo schema generale S-R e la pesante influenza dell'ambiente sull'individuo, che "fallisce di fronte ai regni del gioco, delle attività esplorative, della creatività"<sup>67</sup>, sia il principio freudiano dell'equilibrio, incapace di spiegare le attività psicologiche e comportamentistiche se non come semplici rilasciamenti di tensioni, sia il principio economico ed utilitarista dell'adattamento del singolo e di sopravvivenza della specie, che non chiarisce le gesta specificamente umane riunite sotto il nome di cultura<sup>68</sup>.

Von Bertalanffy, confutando questi principi, sostiene il sistema al posto del robot, l'attività immanente al posto della reattività diretta all'esterno, la specificità della cultura umana al posto del comportamento animale.

---

<sup>66</sup> "La base del modello a sistema aperto è data dall'interazione dinamica tra i suoi componenti. La base del modello cibernetico è data dal ciclo di retro-azione, in cui, mediante una retro-attività dell'informazione, si mantiene un valore desiderato (Sollwert), si raggiunge un obiettivo, ecc. La teoria dei sistemi aperti è una generalizzazione della cinetica e della termodinamica. La teoria cibernetica è basata sulla retro-azione e sull'informazione. Nei loro rispettivi settori entrambi i modelli sono stati applicati con successo. E' tuttavia necessario essere coscienti delle loro differenze e dei loro limiti.

Il modello a sistema aperto, nell'ambito della cinetica e della termodinamica, non ci dice nulla dell'informazione. D'altro canto, un sistema retroattivo è chiuso termodinamicamente e cineticamente: esso non ha metabolismo.

In un sistema aperto sono possibili, da un punto di vista termodinamico, un aumento dell'ordine e una diminuzione dell'entropia. La grandezza "informazione" è definita da un'espressione che è formalmente identica all'entropia negativa. Tuttavia, in un meccanismo retroattivo chiuso, l'informazione può solamente diminuire e mai crescere: il che equivale a dire che l'informazione può essere trasformata in "rumore", ma non viceversa.

Un sistema aperto può tentare "attivamente" a uno stato di organizzazione più elevata: può insomma passare da uno stato d'ordine inferiore a uno di ordine superiore, grazie alle condizioni del sistema. Un meccanismo retroattivo può raggiungere, "reattivamente", uno stato di organizzazione più elevata grazie all'"apprendimento", e cioè ad una introduzione di informazione nel sistema.

Riassumendo, possiamo dire che il modello retroattivo è soprattutto applicabile a regolazioni "secondarie": a regolazioni che sono cioè basate, nel più ampio senso dei termini, su configurazioni strutturali. Tuttavia, poiché le strutture dell'organismo si conservano nel metabolismo e nello scambio dei componenti, dalla dinamica di un sistema aperto si debbono sviluppare regolazioni "primarie". In modo crescente, l'organismo, nel corso del proprio sviluppo, diventa "meccanicizzato": pertanto le regolazioni che si sviluppano più tardi corrispondono in modo particolare a meccanismi retroattivi (omeostasi, comportamento tendente a certi fini, ecc.)."

Ibi, pp. 235-236.

<sup>67</sup> Ibi, p. 177.

<sup>68</sup> Ibidem.

Elaborare una teoria generale dei sistemi significa contemplare anche, sotto l'occhio della scienza, nozioni quali quelle di teleologia e di tendenza, aspetti che esistono e che sono propri degli organismi viventi <sup>69</sup>, ma significa anche vedere aspetti che prima non venivano "visti", cioè non giungevano nel punto focale dell'attenzione e dell'appercezione o, se venivano visti, erano concettualizzati secondo l'opposizione olistico/analitico ma non colti nella loro globalità.

---

<sup>69</sup> "E' un fatto caratteristico della concezione contemporanea il considerare seriamente questi aspetti come problemi legittimamente scientifici; non solo, ma possiamo anche indicare modelli che simulano un tale comportamento.

Due di questi modelli sono già stati citati. Uno di essi consiste nell'equifinalità, intesa come tendenza verso uno stato finale caratteristico a partire da stati iniziali diversi e seguendo vie diverse, e basata sull'interazione dinamica in un sistema aperto tendente a uno stato stazionario; il secondo è la retroazione, e cioè il mantenimento omeostatico di uno stato caratteristico oppure la ricerca di un obiettivo, basati entrambi su catene causali circolari e su dispositivi capaci di inviare all'indietro le informazioni relative alle deviazioni rispetto allo stato che si vuol conservare o all'obiettivo che si vuol raggiungere", ibi, p. 84.

Von Bertalanffy porta in discussione, usiamo le sue parole, problemi fondamentali<sup>70</sup> che erano stati messi in un angolo: il concetto di sistema e tutte le considerazioni ad esso collegate, applicabili sia ad entità fisiche e chimiche sia a campi più vasti, dall'ecologia all'economia ad altri settori sociologici, ed esplicita il passaggio, non solo culturale ma soprattutto esistenziale, da un'etica sociale e da una cultura di tipo kantiano, dove

---

<sup>70</sup> Risulta interessante, in questo contesto, visto il precedente richiamo alla teoria sintetica dell'evoluzione, riportare le seguenti riflessioni di von Bertalanffy:

“Stiamo discutendo di problemi fondamentali i quali, nel contesto dell'attuale fede biologica, credo proprio che siano stati “scopati sotto il tappeto, in un angolo”. La teoria sintetica dell'evoluzione, nella sua forma odierna, considera l'evoluzione stessa come il risultato di mutazioni casuali che si verificano, secondo una ben nota similitudine (Beadle, 1963), alla stregua di “errori di stampa” nella duplicazione del codice genetico, e che sono diretti dalla selezione, e cioè dalla sopravvivenza di quelle popolazioni, o genotipi, che producono la più elevata discendenza numerica nelle condizioni esterne esistenti. In modo analogo, l'origine della vita viene spiegata mediante l'apparizione casuale, in un oceano primitivo, di composti organici (aminoacidi, acidi nucleici, enzimi, APT, ecc.) i quali, grazie alla selezione, hanno dato forma a unità riproduttive, a strutture simili ai virus, a protoorganismi, a cellule, ecc.

Si dovrebbe, al contrario, sottolineare che la selezione, la competizione e “la sopravvivenza del più adatto” presuppongono già l'esistenza di sistemi auto-conservativi, i quali, quindi, non possono essere il risultato della selezione. Oggi come oggi, non conosciamo alcuna legge fisica capace di affermare che, in una “zuppa” di composti organici, si formano sistemi aperti, tali da auto-mantenersi in uno stato di elevata improbabilità. E anche accettando che tali sistemi siano “dati”, non esiste alcuna legge fisica affermare che la loro evoluzione debba complessivamente svilupparsi nella direzione dell'organizzazione crescente, e cioè dell'improbabilità. Da questo punto di vista, ci è di ben scarso aiuto la selezione dei genotipi con discendenza massima. Sarebbe difficile capire come mai l'evoluzione, grazie alla riproduzione differenziale, sia riuscita ad andare oltre ai conigli, alle aringhe o persino ai batteri, che non hanno certo rivali per quanto riguarda i loro ritmi riproduttivi. La produzione di condizioni locali di ordine più elevato (e di improbabilità maggiore) è fisicamente possibile solo se entrano sulla scena “forze organizzative” di qualche tipo; ed è questo il caso della formazione dei cristalli, dove le “forze organizzative” sono rappresentate dalle valenze, dalle forze connesse al lattice, ecc. Simili forze organizzative sono però negate in modo esplicito quando il genoma viene considerato in termini di accumulazione di “errori di stampa”.

Le ricerche future dovranno probabilmente prendere in considerazione la termodinamica dei processi irreversibili, l'accumulazione di informazione nel codice genetico e le “leggi organizzative” presenti in quest'ultimo. Oggi il codice genetico rappresenta il vocabolario della sostanza ereditaria: vale a dire i triplette nucleotidici che “enunciano” gli aminoacidi delle proteine di un organismo. Com'è ovvio, deve anche esistere una grammatica del codice: e, per usare un'espressione psichiatrica, quest'ultima non può essere un'insalata di parole, una serie casuale di parole prive di correlazioni reciproche (triplette nucleotidiche e aminoacidi corrispondenti nelle molecole proteiche). In mancanza di una simile “grammatica”, il codice potrebbe, al massimo, produrre una pila di proteine, e non certo un organismo organizzato. Certe esperienze relative alla regolazione genetica indicano l'esistenza di una organizzazione del substrato ereditario; e i loro risultati dovranno essere studiati anche in rapporto alle leggi macroscopiche dell'evoluzione (von Bertalanffy, 1949a; Rensch, 1961). La mia opinione, quindi, è che la “teoria sintetica dell'evoluzione”, così com'è oggi generalmente accettata, sia, nel migliore dei casi una verità parziale, e non una teoria completa.

Ibi, pp. 238-240.

l'imperativo categorico era una verbalizzazione dell'istinto<sup>71</sup>, ad un'etica nuova, quella postmoderna che è anche la nostra, nella quale i valori sono liberamente postulati.

Lo scienziato può dire, con criteri affatto oggettivi, che l'Homo sapiens è il più alto prodotto dell'evoluzione terrestre. Il mistico dice essenzialmente la stessa cosa quando afferma che l'evoluzione è Dio che diventa autocosciente. (...) Solo così, evoluzione e storia sono qualcosa di più che il racconto di un idiota, pieno di strepito e di furia, senza significato alcuno.

Se questo è vero, l'autentica realizzazione dell'uomo trascende gli schemi organici; molti animali sono più belli, più veloci, più forti e così via. Il monopolio dell'uomo è appunto quello che abbiamo cercato di definire: le sue attività e i suoi universi simbolici.

Ciò che è specificamente umano non sono "i più alti valori etici" del naturalista, bensì la sublimazione del sesso nella profonda intesa dell'amore coniugale, la sublimazione della tenerezza materna di una cagna nella pietà o caritas cristiana, il sacrificio non per la famiglia o per la tribù, ma per qualcosa di più intelligente di quello che la tribù, piccola o grande, solitamente è. Ma queste sono tutte indistintamente sovrastrutture simboliche create al di sopra del livello istintuale.

Se è così, dobbiamo intendere il sistema di valori alla stregua di uno fra gli universi simbolici, avente gli stessi criteri fondamentali comuni a tutti. Ciò, nella nostra terminologia, vuol dire che anche i valori sono liberamente creati: o, per usare un termine più comune nella teoria dei valori, vuol dire che essi sono liberamente postulati. (...)

Sono le orme di uno scienziato che stava cercando di conoscere a fondo non solo il proprio ambito d'elezione, ma tutta la vasta profondità umana alla luce della teoria generale dei sistemi, cioè delle strutture fondamentali e delle relazioni, talmente essenziali da poter essere rese astratte<sup>72</sup>, fra esseri viventi (punto di vista biologico, etologico,

---

<sup>71</sup> "Il fatto è che i valori naturalistici non sono affatto valori umani, cioè non sono specifici dell'Homo sapiens. I cosiddetti "più alti valori etici" - "l'amore della madre per il suo bambino e dell'uomo per la sua compagna, la propensione a sacrificare la propria vita per salvare la famiglia o la tribù, e l'impulso a prendersi cura del debole, del sofferente, dell'indifeso" (...) non sono né più né meno che i valori di una specie gregaria, pari o anche inferiori a quelli di molti uccelli, animali domestici e lupi. Riappare ancora una volta l'errore zoomorfico. Secondo quanto la moderna etologia ha rivelato spesso in modo sorprendentemente dettagliato, l'Homo sapiens ha pochi motivi di vantarsi dei suoi principi etici, i quali altro non sono che verbalizzazioni degli istinti degli animali sociali.

L'affascinante conseguenza di questo fatto è il rovesciamento dei concetti di valore correnti. Per esempio, l'imperativo categorico kantiano, comunemente considerato una rigida morale del dovere, è di fatto una verbalizzazione dell'istinto. Giacché la possibilità di erigere la massima del comportamento individuale in legge universale, altro non è che la definizione di istinto; e la selezione naturale provvede a che l'istinto, generalmente, preservi la specie. La trasposizione di tutto ciò a livello simbolico promuove una morale del conformismo (quale quella che storicamente alimentò lo "spirito del buon suddito" nella vecchia Prussia e nello stesso Kant) ma è inapplicabile ai successi umani. Nè il comportamento di Cesare o di Napoleone, né quello di Cristo, di san Francesco o di Budda potrebbero essere elevati a legge universale senza disgregare la società; ma appunto queste furono le forze motrici della storia."

Ludwig Von Bertalanffy, *Il sistema uomo*, op. cit., pp. 60-61.

<sup>72</sup> "Esprimendoci in quello che è stato definito un modo "formale" d'espressione, e cioè guardando ai costrutti concettuali della scienza, tutto ciò significa un riferimento a uniformità strutturali degli schemi che stiamo applicando. Esprimendoci invece in linguaggio "materiale", tutto ciò significa che il mondo, e cioè il complesso degli eventi osservabili, mostra uniformità strutturali manifestandosi secondo tracciati isomorfi che, in differenti livelli e domini, sono caratterizzati da ordine.

(...) Il principio unificatore consiste nel trovare, a tutti i livelli, l'organizzazione. (...) Forse un modello di mondo inteso come una grande organizzazione può esserci d'aiuto nel rafforzare il senso di rispetto reverenziale nei confronti del vivente, senso che abbiamo quasi completamente perduto durante gli ultimi e sanguinosi decenni della storia umana.", ibi, pp. 88-89.



antropologico, sociologico...) e non viventi (punto di vista fisico, matematico, cibernetico...); le orme di uno scienziato che ci manifesta la cifra del suo tempo parlandoci di un Dio diventato autocosciente.

Qui non si dice solo che il fanciullo è un essere attivo che ha bisogno di apprendere attraverso questa sua attività (l'attivismo in genere), ma si sostiene che il fanciullo appartiene, come a maggior ragione l'adulto, ad un tempo in cui anche i valori sono liberamente scelti. L'educazione è un valore? La quantità di conoscenza è un valore? Quali sono i valori? Ci sono valori comuni a tutti? Quali sono? La discussione sui valori dovrebbe abitare la nostra scuola e caratterizzarla. Ma le domande non si fermano qui: quale metodo o quale approccio è meglio adottare se si è consapevoli di questa autocoscienza del divino? Qual è la via che maggiormente rispetta questa libertà, senza abbandonarla all'estemporaneità o alla solitudine, senza lasciarla navigare a vista tra gli iceberg che compaiono anche improvvisi, qual è la via che accoglie ed educa, ascolta e istruisce, segue ed indica? Titone cercò di portare questo discorso nella sua attività, avendo attenzione costante per l'uomo globale concreto al quale rivolse la propria proposta istruzionale<sup>73</sup>.

### 1.10 Piaget e Vygotskij

Accanto alle teorie della personalità e alla Teoria generale dei Sistemi, anche le teorie cognitive appartengono al panorama culturale direttamente vissuto da Titone, nel quale egli si coinvolse con passione, grazie a Piaget e Vygotskij in particolare.

Quando Jean Piaget parla di personalità subordinata ad un sistema unico che integra l'io in modo *sui generis*, tanto da avere "un sistema personale nel duplice significato di particolare ad un individuo dato e implicante un coordinamento autonomo"<sup>74</sup>, non è tanto distante dal concetto di mente integrante<sup>75</sup> riportato dagli psicologi umanistici e dall'idea di livello ego-dinamico che svilupperà Titone, tutti concentrati nel sostenere che l'integrazione dei saperi è possibile solo all'interno dell'io, all'interno del soggetto, all'interno dell'uomo.

---

<sup>73</sup> Cfr. Renzo Titone, Francesco Cipolla, Giuseppina Mosca, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, II ed., Bulzoni, Roma 1994, il presente titolo sarà uno dei protagonisti del terzo capitolo.

<sup>74</sup> Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1967, p. 74.

<sup>75</sup> Charlotte Bühler, Melanie Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, op. cit., pp. 127-128.

Piaget condivise in parte con von Bertalanffy ed altri autori l'analisi dei caratteri nuovi dell'educazione<sup>76</sup> e dell'istruzione, nuovi perché fino ad allora mai emersi storicamente: l'aumento vertiginoso del numero degli allievi e l'avvento della scuola di massa; il processo tecnologico molto avanzato ed ininterrotto, a crescita esponenziale; la natura globale della società. Caratteri tutti che rimangono a qualificare anche la contemporaneità e che permangono in una veste problematica, tanto che ancora restano il problema della formazione degli insegnanti, al quale si è aggiunto quello della valutazione, il problema del comportamento e dell'istruzione di una buona fetta di alunni, la multietnicità delle classi, la globalizzazione delle comunicazioni, anche in tempo reale.

Gli elementi propri della modernità, o meglio del postmoderno, sono tuttora presenti e ci interrogano, come interrogarono Titone, che li studiò da un punto di vista psicopedagogico e didattico.

La ricca messe donataci dagli studi di Jean Piaget nelle sue parti più note possiamo forse evitare di sintetizzarla in queste pagine, ci interessa però indugiare sull'attenzione che lo studioso ginevrino usò per l'idea di struttura: qualcosa che sta al di sotto, ricostituito per deduzione e che rende conto dei dati osservati, che coincide cioè con la realtà fondamentale, non più ridotta al fenomeno o al semplice dato<sup>77</sup> e sul taglio pedagogico della sua riflessione scientifica, non foss'altro perché Titone stesso ne suggerì la lettura, ospitando in uno dei libri<sup>78</sup> di cui fu curatore le idee di Piaget, attraverso le parole di I.E. Siegel, che qui rievochiamo:

In sintesi, la concettualizzazione piagetiana della psicologia dell'intelligenza è evolutiva nella forma (*in format*), sostanziale (*substantive*) nel contenuto e operatoria nella condotta. Queste caratteristiche rendono la teoria straordinariamente pertinente se non essenziale all'educazione.

La congruenza, naturalmente, resta legata all'impegno educativo di guidare un organismo in sviluppo attraverso gli stadi dell'evoluzione mentale fornendogli una appropriata organizzazione della materia di studio (*curriculum*), introducendo l'informazione ad appropriati livelli temporali (*time levels*) (spaziatura e ordine sequenziale), in una appropriata maniera (strategia dell'insegnamento).

---

<sup>76</sup> Cfr.: Jean Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1970, pp. 61 e segg.; Ludwig von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, pp. 310-11 e 314.

<sup>77</sup> Jean Piaget, *Fondamenti scientifici per l'educazione di domani*, in "Scuola e città", 7-8 luglio-agosto 1972 anno XXIII, p. 294.

<sup>78</sup> Renzo Titone (a cura di), *Psicologia pedagogica*, Armando, Roma 1976: in questo volume Titone ospita, oltre allo scritto di Siegel *Il sistema piagetiano e le strategie dell'insegnamento*, anche scritti di Winnicott, Bloom, Mialaret, Gagné e Bruner. Il taglio didattico della nostra ricerca ci ha portato a valorizzare in particolare, il contributo di Siegel.

Quanto sottolinea Siegel di Piaget è di estrema importanza per qualsiasi discorso scolastico, anche per il nostro che ci porta ad osservare con una precisa attenzione le parole su riportate.

Piaget concettualizza l'intelligenza secondo tre direttrici: una formale, secondo la quale la forma dell'intelligenza è intrinsecamente dinamica; una direttrice di contenuto, per cui l'intelligenza opera su tutto ciò di cui è composta la realtà, ed una direttrice di condotta, di comportamento, dove l'intelligenza si muove agendo, per azioni ed operazioni.

Non possiamo certo far coincidere il concetto di intelligenza con quello di personalità, ma gli elementi utilizzati per descriverla ricorrono anche nel concetto cuore della psicologia umanistica, quando Allport definisce la personalità "l'organizzazione dinamica, in seno all'individuo, di quei sistemi psicofisici che determinano il comportamento e il pensiero che gli sono caratteristici"<sup>79</sup>, per cui ritroviamo direttamente la dinamicità ma, fra le righe, anche l'operatività e la sostanza, meglio esplicitate dalle definizioni di Nuttin:

Una personalità è un modo di funzionamento che ingloba essenzialmente due poli: l'*Io* e il *Mondo*. L'*Io* è l'insieme delle funzioni e delle potenzialità psichiche dell'individuo; il mondo ne è l'oggetto intrinseco. Effettivamente, il funzionamento psichico - la percezione e il comportamento in generale, come pure la motivazione - comprende necessariamente un oggetto come termine intrinseco del processo stesso. Tale funzionamento non può, perciò, che situarsi entro una struttura che implica un riferimento intrinseco e attivo dell'*Io* a un mondo di oggetti. Questo mondo degli altri e degli oggetti non si trova quindi soltanto *di fronte* all'*Io*, ma costituisce il *contenuto* stesso della vita psichica personalizzata. Ciò equivale a dire che, dal punto di vista funzionale, una personalità non può esistere che (...) entro una *struttura Io-Mondo*".<sup>80</sup>

La sottolineatura di tali caratteri, unitamente agli elementi messi in luce da von Bertalanffy, cioè l'idea di sistema con le relazioni essenziali ed astratte a cui essa guarda, ci conduce al nocciolo degli studi titoniani in questo ambito: il concetto di struttura invariante dell'apprendimento.

A questa foce, che Titone decise di esplorare, portano tanto gli studi degli psicologi umanistici quanto le ricerche di Piaget sull'intelligenza, tanto la Gestalt (che però si fermò ad un livello percettivo di analisi) tanto la Teoria generale dei Sistemi (che affrontò, nella sua analisi, la struttura logica): l'intelligenza ha una forma evolutiva, un contenuto sostanziale ed una condotta operativa e queste tre direttrici sono comuni a tutti gli uomini; la personalità, ed ognuno di noi ha la propria, è un sistema aperto, che agisce nella

---

<sup>79</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 34-35.

<sup>80</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 39.

relazione Io-Mondo; ogni sistema è un organizzatore e l'organizzazione è proprio il principio unificatore da ricercare a tutti i livelli. Qui si inserisce Titone, il quale, assumendo quanto portato dagli altri, taglia tutto dal punto di vista dell'apprendimento e dice che esiste una struttura dinamica<sup>81</sup> interna ad ogni uomo e comune ad ogni uomo che rende ragione del nostro umano apprendere; se noi riuscissimo a cogliere tale struttura invariante potremmo anche, in maniera rispondente, strutturare una didattica adeguata, se conoscessimo la matetica potremmo giungere alla didattica. Queste le parole di Titone<sup>82</sup>:

Ci prefiggiamo (...) di chiarire più adeguatamente e più profondamente la dinamica dell'insegnamento nel suo rapporto funzionale con i processi di apprendimento (individuali e collettivi) ai fini di:

- a) una più adeguata diagnosi delle cause sottostanti al successo o all'insuccesso dell'azione didattica;
- b) una efficace regolazione dei processi didattici come conseguenza di una più completa e articolata visione dei loro dinamismi essenziali;
- c) una coerente soluzione delle difficoltà che possono emergere nella attuazione del rapporto didattico.

Piaget e von Bertalanffy: nel '900 un epistemologo e un biologo lavorarono entrambi sull'isomorfismo delle strutture; fu un grande tema, comune anche alla fisica e alla teoria sintetica dell'evoluzione, ma che ora pare trascurato, tralasciato, quasi che le grandi ricerche del secolo scorso vogliano essere oggi solo tradotte da parziali utilizzatori e non proseguite.

---

<sup>81</sup> "Mutuando da una certa dottrina della linguistica contemporanea la dicotomia di struttura profonda e di struttura superficiale applicata alla lingua, anche nell'apprendimento come processo noi possiamo constatare certe mutazioni in superficie, facilmente osservabili e misurabili, che l'insegnante, anche privo di strumenti scientifici, può notare e verificare; e una struttura profonda che spiega e giustifica questi mutamenti superficiali. In tutti gli esseri viventi esiste una simile dicotomia. E' importante controllare entrambe queste strutture, poiché l'insegnante e ancor più l'analista del processo di apprendimento deve essere consapevole che ciò che avviene alla superficie ha radici profonde; e ciò che appare ambiguo in superficie, può essere invece spiegato mediante un ricorso alla struttura profonda, per sua natura univoca. Per <<struttura profonda>>, nel caso specifico del processo di apprendimento, si intende <<l'interpretazione di questo processo nei suoi elementi dinamici ultimi>>, cioè non ulteriormente risolubili e scomponibili. Valendoci di un'analogia, potremmo dire che la struttura profonda è la struttura atomica o nucleare del processo di apprendimento: come nell'atomo così anche nell'apprendimento c'è un nucleo profondo, che è composto da elementi non più scomponibili e che si identificano con le ragioni ultime dell'apprendere: conoscenze, operazioni, capacità ecc."

Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., pp. 99-100.

<sup>82</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 911.

Nello specifico educativo e scolastico, Piaget fece proposte che vennero integrate, e Titone colse questo fatto, dagli studi di Vygotskij<sup>83</sup>; noi non vediamo, come spesso si tende a presentare, la contrapposizione tra questi due studiosi, non cogliamo l'aut aut didascalico che solitamente li accompagna: se lo scienziato ginevrino si concentrò piuttosto su alcuni aspetti (come lo sviluppo rende possibile l'apprendimento), non fece altro se non selezionare un ambito di ricerca, ciò che comunemente si fa quando ci si dedica ad una scienza, ed altrettanto fece il collega russo, portando il proprio contributo (come l'apprendimento stimola lo sviluppo) al discorso comune; sicuramente le scuole che da essi partirono seppero cogliere la globalità degli apporti senza sacrificarla alle particolarità<sup>84</sup>.

Titone, a proposito del bisogno di chiarire la dinamica dell'insegnamento nel suo rapporto con i processi di apprendimento, prosegue sostenendo che solo la formulazione di un "modello integrato"<sup>85</sup> del processo didattico può consentire una più pertinente giustificazione della docimologia ed una più giusta collocazione delle tecnologie didattiche nell'intero processo della comunicazione didattica. In effetti è lo stesso processo didattico ad essere analizzato in quanto struttura, proprio ai fini di una migliore comprensione del medesimo.

### 1.11 Robert Gagné

Senza uscire dal seminato delle teorie cognitive, anche se con una coloritura comportamentale, vogliamo ora considerare il contributo di Robert Gagné, per

---

<sup>83</sup> A Vygotskij dobbiamo la teorizzazione della zona di sviluppo potenziale: "il tratto essenziale dell'apprendimento è che esso dà luogo all'area di sviluppo potenziale, cioè fa nascere, stimola e attiva nel bambino un gruppo di processi interni di sviluppo nel quadro delle interrelazioni con altri, che in seguito vengono assorbite nel corso interno di sviluppo e diventano acquisizioni interne del bambino. Considerato da questo punto di vista, l'apprendimento non è di per se stesso sviluppo, ma una corretta organizzazione dell'apprendimento del bambino porta allo sviluppo mentale, attiva un intero gruppo di processi di sviluppo, e questa attivazione non potrebbe aver luogo senza l'apprendimento. L'apprendimento perciò è un momento intrinsecamente necessario ed universale per lo sviluppo nel bambino di quelle caratteristiche umane non naturali, ma formatesi storicamente."

L. S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in: Vygotskij, Lurja, Leontjev, *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 1969, p. 38.

<sup>84</sup> I.E. Sigel, *Il sistema piagetiano e il mondo dell'educazione*, in D. Elkind, J.H. Flavell (a cura di), *Jean Piaget, Jean Piaget e lo sviluppo cognitivo*, Armando Armando, Roma 1972, pp. 544 e segg.

<sup>85</sup> Con questo termine Titone intende esplicitare la partecipazione alla definizione del modello didattico di più scienze e conseguenti punti preferenziali di visuale.

l'importanza attribuitagli dallo stesso Titone, il quale con esso si misurò, pur in maniera critica.

Famoso per la sua opera sulle condizioni dell'apprendimento, il professore della Florida State University definisce l'apprendimento come un

cambiamento nelle attitudini o capacità umane, che può essere conservato e che non si può semplicemente attribuire al processo di crescita. Questo cambiamento si manifesta come cambiamento di comportamento: si induce che l'apprendimento è avvenuto confrontando il comportamento che era possibile prima che l'individuo fosse posto in una <<situazione di apprendimento>> con il comportamento che può essere esibito dopo di essa.<sup>86</sup>

Riportiamo per inciso anche quest'altra definizione, sempre dell'apprendimento, non per sottolineare l'ormai nota possibilità di rilevare differenze notevoli fra diverse definizioni del processo di apprendimento, ma per la preferenza che Titone le riserva, il quale si spinge ad accogliere il concetto avanzato da un altro studioso, secondo cui l'apprendimento è

Una trasformazione globale di tutta la personalità. Una *modificazione interna essenzialmente dinamica, ove il pensiero riflesso tiene un ruolo dominante*. Un cambiamento cosciente nel comportamento, che si adatta meglio alle situazioni nuove"<sup>87</sup>

e ne sottolinea l'elemento discriminante ravvisandolo nel "concorso della *riflessione* intesa come operazione del giudizio e del raziocinio sui dati di una precedente concettualizzazione astrattiva."<sup>88</sup> Ritroveremo queste riflessioni di Titone nelle critiche che egli riserva alla proposta di Gagné.

Questi riconosce otto tipi di apprendimento, i quali iniziano tutti con un diverso stato dell'organismo e terminano con una diversa capacità di performance<sup>89</sup> e sono gerarchicamente organizzati, in quanto ogni capacità da apprendere presuppone capacità più semplici necessarie come prerequisiti, in un'analisi dal complesso al semplice che, passando di posizione sovraordinata in posizione subordinata fino a toccare le più semplici capacità da imparare, giunge a delineare una gerarchia di apprendimento.

Una gerarchia di apprendimento identifica dunque un insieme di abilità intellettuali ordinate in un modo che indica un sostanziale transfer positivo dalle abilità che sono ai posti più bassi a quelle superiori.

---

<sup>86</sup> Robert M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973, p. 24.

<sup>87</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, Bulzoni, Roma 1985, p. 93.

<sup>88</sup> Ibidem.

<sup>89</sup> Robert M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, op. cit., p. 90.

L'unità di base funzionale di una gerarchia di apprendimento è costituita di una *coppia* di abilità intellettuali, l'una subordinata all'altra. (...) (...) l'unità funzionale (...) può presentarsi in modi diversi: possono esserci due o più abilità subordinate che danno un transfer positivo alla abilità superiore. Oppure una sola abilità subordinata può facilitare l'apprendimento di più di un'abilità di livello superiore. Una gerarchia di apprendimento descrive una <<strada>> per apprendere un argomento? Sì, nel senso che essa rappresenta ciò che presumibilmente è un modello generale da seguire per tutti gli studenti del gruppo: assicurarsi che le abilità di ordine inferiore pertinenti all'argomento siano apprese prima di intraprendere l'apprendimento dell'abilità superiore collegata.<sup>90</sup>

Qual è dunque questa gerarchia di apprendimento<sup>91</sup>? Al livello più semplice, ed anche più basso della gerarchia, troviamo l'apprendimento di segnali, dove l'individuo apprende a dare una risposta diffusa ad un segnale; è la classica risposta condizionata di Pavlov. Secondo tipo di apprendimento è quello stimolo-risposta: qui il soggetto acquista una precisa risposta ad uno stimolo discriminato (Thorndike e Skinner, ma anche Kimble). Il terzo tipo consiste nella concatenazione, in esso viene acquisita una catena di due o più connessioni stimolo-risposta (Skinner e Gilbert). Il quarto tipo di apprendimento è dato dall'associazione verbale, cioè dall'apprendimento di catene verbali, le cui condizioni, pur somigliando a quelle delle altre catene motorie, si presentano tuttavia come speciali, per il valore rivestito dal linguaggio stesso. Il quinto tipo si caratterizza per l'apprendimento di discriminazioni: l'individuo apprende a dare *n* diverse risposte di identificazione ad altrettanti stimoli diversi; sebbene l'apprendimento di ciascuna connessione stimolo-risposta sia un semplice avvenimento del secondo tipo, le connessioni tendono ad interferire reciprocamente nella ritenzione. Nel sesto tipo di apprendimento, quello di concetti, il soggetto impara a dare una risposta comune ad una classe di stimoli, mentre nel settimo, l'apprendimento di regole, il soggetto diventa capace di riconoscere ed utilizzare regole, dove la regola è una catena di due o più concetti, che si può descrivere come <<se A, allora B>>, in cui A e B sono concetti appresi precedentemente. Infine, con l'ottavo tipo di apprendimento, siamo alle prese con il problem solving: due o più regole già apprese sono combinate per produrre una nuova capacità.<sup>92</sup>

L'apprendimento di segnali (1° tipo) è un tipo di apprendimento familiare a tutti, a carattere involontario in quanto si applica a risposte, generali, diffuse, emotive, che non sono sotto il controllo della nostra volontà; esempio tipico ne è l'apprendimento della paura come risposta ad un certo segnale, risposta che è descritta da un'attività generale e diffusa, in

---

<sup>90</sup> Ibi, pp. 284-285.

<sup>91</sup> Abbiamo messo tra parentesi, così come fatto da R. Gagné, il nome degli autori che hanno esplorato i diversi tipi di apprendimento.

<sup>92</sup> Ibi, pp. 87-89.

cui rientrano, fra l'altro, l'accelerazione del battito cardiaco e la costrizioni dei vasi sanguigni.

L'apprendimento stimolo-risposta (2° tipo) comporta movimenti molto precisi dei muscoli del corpo in risposta a specifici stimoli o combinazioni di stimoli, è una risposta circoscritta e precisa, del tutto diversa dalla risposta generalizzata ed emotiva del tipo precedente: qui c'è gradualità, progressiva acquisizione di sicurezza e precisione, ed altrettanto preciso è lo stimolo che suscita la risposta; è il tipo di apprendimento che ci consente di compiere un'azione quando lo vogliamo.

L'apprendimento di concatenazioni (3° tipo) ci permette di connettere in una sequenza due o più risposte precedentemente apprese, così che ogni anello della catena sembri strettamente legato ai due adiacenti; esempio ne può essere l'acquisizione di un adeguato comportamento igienico al momento del pranzo, per cui, quando il genitore annuncia che il pranzo è pronto, i bambini corrono a lavarsi le mani e si siedono a tavola: annuncio del pranzo (stimolo), lavarsi le mani (1° anello di risposta), sedersi a tavola (2° anello di risposta); altro esempio: quando a scuola suona la campanella di fine orario scolastico, gli alunni si alzano in piedi, vanno a prendere la giacca, indossano la giacca, si mettono in fila, si dirigono verso l'uscita ed escono, in questo modo abbiamo: suono della campanella (stimolo), alzarsi (1° anello di risposta), prendere la giacca (2° anello di risposta), indossare la giacca (3° anello di risposta), mettersi in fila (4° anello di risposta), dirigersi verso l'uscita (5° anello di risposta), uscire (6° anello di risposta).

L'associazione verbale (4° tipo) è un apprendimento simile alla concatenazione, ma qui le catene sono verbali. Gagné porta l'esempio del soggetto che deve apprendere la parola <<fiammifero>> in una lingua straniera; posto l'italiano come lingua madre, la parola deve essere appresa in francese <<allumette>>. Può succedere questo: si esamina la combinazione <<fiammifero-allumette>>, si constata che qualcosa di noto connette i due membri, cioè la sillaba <<lum>>, che appare nel termine francese e nella parola illuminare (una delle funzioni del fiammifero). L'associazione verbale diventa la seguente: fiammifero-illuminare-lum-allumette.

Nell'apprendimento di discriminazioni (5° tipo) il soggetto connette stimoli che identificano una risposta ed è in grado di discriminare stimoli differenti che conducono a risposte differenti. Se rimaniamo nel campo linguistico, questo è l'apprendimento che i parlanti una certa lingua devono compiere per discriminare suoni simili, quelli che ad un orecchio straniero suonerebbero uguali (ma uguali non sono).

L'apprendimento di concetti (6° tipo) consente ai soggetti di riconoscere classi di oggetti a cui dare una identica risposta: questo succede a scuola quando si usano gli insiemi e si



racchiudono al loro interno oggetti, riconosciuti accomunabili in base ad una certa proprietà, ma succede anche nella crescita sociale del bambino, quando egli riconosce i familiari dagli estranei.

Con l'apprendimento di regole (7° tipo), dove regola è una catena di due o più concetti (i quali risultano da un apprendimento classificatorio), viene riconosciuto il collegamento esistente fra questi concetti: dato l'insieme delle figure geometriche, si chiede se il quadrato appartiene o no a questo insieme; ragionamento con applicazione della regola: c'è l'insieme delle figure geometriche, il quadrato è una figura geometrica quindi il quadrato appartiene all'insieme. I concetti posseduti erano quello di figura geometrica e di quadrato, la regola applicata è la seguente: se è soddisfatta la condizione, allora c'è (in questo caso) appartenenza.

Il problem solving (8° tipo) è l'apprendimento che corona la gerarchia di Gagné: una volta apprese le regole ed i concetti, l'uomo può usarli per molti scopi nei suoi rapporti con l'ambiente. La regola appresa a scuola <<se è soddisfatta la condizione allora ...>> può essere usata in altra situazione dallo studente che in negozio deve acquistare un profumo: deve fare un regalo, sceglie un profumo, legge la composizione, trova segnato il nichel, sa che la sua amica è allergica al nichel, ripone il profumo e sceglie un altro prodotto. Concetti posseduti: regalo, profumo, elementi chimici, allergia; regola applicata: se A (nichel) è presente (cioè appartiene al profumo), allora non B (cioè il profumo non può essere regalato a causa dell'allergia dell'amica).<sup>93</sup>

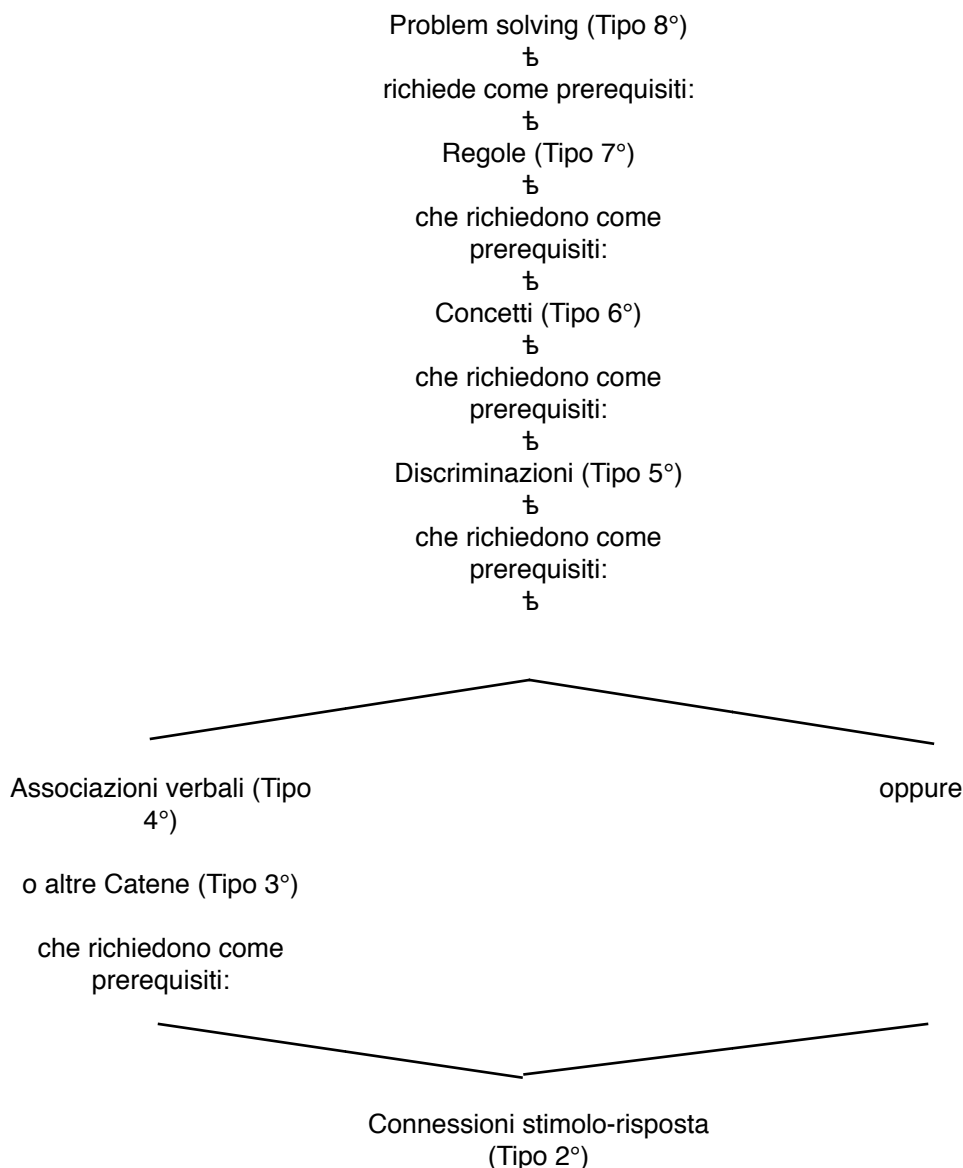
Lo schema<sup>94</sup> seguente può essere considerato riassuntivo di quanto abbiamo appena spiegato.

---

<sup>93</sup> Ibi, pp. 58 e segg.

<sup>94</sup> Ibi, p. 90.

Figura 1. Gerarchia di apprendimento di Gagné.



Titone muove alla proposta di Gagné cinque appunti: 1) essa contiene un “vizio comportamentistico” che accentua l’aspetto passivo e deterministico degli apprendimenti, “contro l’esigenza pedagogica dell’attività personale e della creatività messa in evidenza dalle psicologie umanistiche”<sup>95</sup>; 2) il processo additivo dal basso verso l’alto non coglie e non spiega l’aspetto dell’apprendimento come processo di strutturazione e di sviluppo, come invece, qualitativamente, sottolineavano cognitivisti e, soprattutto, personalisti, essendo esso più trasformazione che addizione; 3) più che di transfer verticale dalle abilità

<sup>95</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell’apprendimento*, op. cit., p. 120.

subordinate a quelle sovraordinate, nel modello gerarchico si nota, in odore di materialismo associazionistico, sovrapposizione o stratificazione dei dati acquisiti; il transfer implicherebbe una sussunzione per trasformazione dal particolare al generale; 4) la visione quantitativistica porta ad accentuare i contenuti del programma a scapito dei processi; 5) l'esigenza di facilitare l'assorbimento dei contenuti porta all'atomizzazione degli elementi di tali contenuti, procedendo dal più semplice al più complesso, dal più prossimo al più remoto, dalle parti al tutto,

Si cade così in una didattica elementaristica, che ha avuto le sue critiche in varie zone dei programmi scolastici moderni, ma soprattutto nel campo degli insegnamenti linguistici e matematici. I metodi globali nell'insegnamento della lettura, i metodi strutturali-funzionali-situazionali nell'insegnamento delle lingue, le applicazioni della teoria degli insiemi nel campo della matematica, ecc., sono frutto di una reazione teoricamente giustificata all'analiticismo e al formalismo logico di una pedagogia intrinsecamente cartesiana. Tra l'altro, non è superfluo ricordare come il semplice logico (l'elemento risultante dall'analisi) e il semplice psicologico (il *primum* della percezione concreta) non si identifichino. Molte deviazioni didattiche sono l'effetto di una simile confusione.

Le obiezioni sono gravi, anche se non intaccano l'idea generale della molteplicità gerarchizzata degli apprendimenti.<sup>96</sup>

Attribuendo valore all'attività personale e alla creatività, all'apprendimento come processo di strutturazione e sviluppo, alla trasformazione come qualità dell'apprendimento, alla sussunzione per trasformazione e ai processi, Titone si impegna in aggiustamenti ai prototipi di Gagné, così da far mutare il quadro degli apprendimenti in un "sistema aperto e insieme qualificante"<sup>97</sup>, che lasci margine alle novità del comportamento umano e insieme garantisca gli elementi di criterio per una definizione di qualsiasi tipo di apprendimento. Vediamo gli aggiustamenti più importanti.

La concatenazione va considerata, quale anche è, una forma di seriazione logica, come nei passi per risolvere un problema intellettuale; l'apprendimento di concetti non è solo classificatorio, in quanto può avvenire anche per generalizzazione di tratti costanti, per astrazione, per definizione, ecc.; il concetto di regola va precisato meglio: essa è una relazione o un insieme di relazioni oppure la formulazione di tali relazioni, relazioni tra concetti o relazioni tra operazioni, è, in sintesi, un sistema concettualizzato di relazioni, "gli apprendimenti di regole sono quindi tanti e diversi quanti e quali sono gli oggetti di tali relazioni"<sup>98</sup>; la capacità di risolvere problemi, la quale varia sia secondo la complessità del problema stesso sia secondo i diversi tipi di problemi, presuppone non solo il possesso di

---

<sup>96</sup> Ibi, p. 121.

<sup>97</sup> Ibi, p. 124.

<sup>98</sup> Ibi, p. 123.

concetti e la capacità di formularli, ma anche e soprattutto la capacità di usare appropriatamente quei concetti nei processi di porre ipotesi e di svolgere verifiche.

All'elenco già presentato, Titone aggiunge altri sei tipi di apprendimento:

9° Tipo: *Apprendimento di atteggiamenti*. - Disposizioni e motivazioni.

10° Tipo: *Apprendimento di opinioni e di convinzioni*.

11° Tipo: *Apprendimento di auto-controllo intellettuale e/o volitivo* (anche nel senso di feedback, o retroazione cosciente).

12° Tipo: *Apprendimento della capacità di scelta e di decisione*.

13° Tipo: *Apprendimenti sociali* (tra cui la *behavior modification*).

14° Tipo: *Apprendimento della capacità organizzativa (concettuale e operativa)*. Implica il senso dell'ordine e della finalizzazione.

per poi procedere ad una revisione del concetto di gerarchia, in quanto quello avanzato da Gagné<sup>99</sup> presenta, come sue caratteristiche principali, la linearità delle sequenze di apprendimenti, teoricamente spezzettabili in tappe minime, e la sintesi cumulativa che lega insieme catene di capacità dapprima semplici e poi gradualmente più complesse.

La revisione operata dal nostro muove chiaramente da presupposti personalisti, infatti egli sostiene il carattere ciclico e non lineare dell'apprendimento (sostenuto anche da Bruner) e la qualità evolutiva della gerarchia che implica una sintesi organica.

L'idea di Titone è che la gerarchizzazione degli apprendimenti operi sulla base di schemi attivi di assimilazione, i quali producono, ad ogni nuova acquisizione, una ristrutturazione del comportamento (come non ricordare Piaget?) e della personalità, a livelli superficiali o profondi secondo i casi. In tale ristrutturazione il già acquisito riemerge nel nuovo e il nuovo recupera il vecchio, essi si dilatano, si approfondiscono, si penetrano a vicenda e si modificano nella loro intima struttura e nei loro rapporti.<sup>100</sup>

Lo spazio dato al modello di Gagné è stato giustificato dalla possibilità di illustrare "dal vivo" le posizioni teoriche e le loro ricadute pratiche che assunse il nostro, a partire dalla teoria generale dei sistemi e dalla psicologia personalista, di cui abbiamo sottolineato l'importanza nella sua formazione e nelle opzioni che caratterizzarono il suo percorso di studioso, educatore e formatore.

---

<sup>99</sup> Riportiamo il brano in cui Gagné esprime il concetto di gerarchia di apprendimento: "... abbiamo illustrato sequenze d'apprendimento in cui la regola (o il compito di problem solving) da apprendere era analizzata in capacità più semplici necessarie come prerequisiti. Continuando progressivamente questa analisi fino al punto di delineare un intero insieme di capacità in relazione ordinata tra loro (nel senso che in ciascun caso le capacità prerequisite sono rappresentate in posizione subordinata, per indicare che devono essere apprese prima), si ha una *gerarchia di apprendimento*. Il processo analitico può essere proseguito, se si desidera, sino a toccare e identificare i più semplici tipi di apprendimento (connessioni stimolo-risposta, catene, discriminazioni)", Robert M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, op. cit., p. 282.

<sup>100</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 124-126.

## 1.12 La teoria semiotica

La teoria generale dei sistemi, per la capacità dimostrata di esaminare i processi complessi, quale è quello didattico, costituisce lo sfondo caratterizzante della sua analisi, che si muove dal generale allo specifico, dalla teoria dei sistemi, alla teoria della comunicazione, alla teoria dei segni.

Titone, studiando il processo didattico su base stratificazionale, lo vide costituito da due piani strutturali: una struttura emergente, che consiste nella dialettica dell'insegnamento preso come comunicazione stimolante, ed una struttura latente, la quale consta del processo matetico come sistema di operazioni determinate dall'insegnamento e culminanti nell'apprendimento.<sup>101</sup> Questa visione lo portò ad analizzare entrambi i piani e, mentre l'analisi della struttura latente è descritta e tradotta nel modello oloedinamico, qui affrontato nel terzo capitolo dell'opera, l'analisi della struttura emergente, cioè dell'insegnamento, per il fatto di essere un processo sicuramente anche comunicativo, si avvale dei contributi delle scienze della comunicazione, utilizzando concetti strumentali attinti proprio da esse<sup>102</sup>.

Insegnare è anzitutto <<comunicare significando>> (anche l'etimo ci soccorre: in-segn-are = tradurre in segni), ossia trasmettere informazione (stimolativa) mediante SEGNI. Donde non solo la legittimità, ma la necessità di analizzare l'insegnamento sulla base di una Teoria dei Segni o Semiologia/Semiotica<sup>103</sup>,

dove "la semiotica è la scienza dei segni, siano essi di animali o di uomini, siano linguistici o non linguistici, veri o falsi, adeguati o inadeguati, sani o patologici"<sup>104</sup>.

Morris ci propone una definizione di segno strettamente legata al comportamento: un segno è qualcosa che guida il comportamento verso un fine in un modo simile a quello in

---

<sup>101</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 911. Qui Titone nota come i due piani strutturali del processo didattico possano essere letti, grazie a N. Chomsky, come una struttura di superficie (quella emergente) ed una struttura profonda (quella latente).

<sup>102</sup> Titone, parlando di scienze della comunicazione, si riferisce, fra le altre, a semiologia, linguistica, psicolinguistica, sociolinguistica, teoria dell'informazione e cibernetica. Cfr. ibi, pp. 911-912.

<sup>103</sup> Ibi, p. 921.

<sup>104</sup> Charles Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, Longanesi, Milano 1963, p. 216.

cui qualche altra cosa, se fosse osservata, guiderebbe il comportamento verso quel medesimo fine<sup>105</sup>. Fondamentale è il ruolo ricoperto dall'ambiente:

“Ma il fatto che il comportamento avviene in un ambiente che lo sostiene, implica che il segno, da solo, non dà origine alla risposta provocata. (...) Se la situazione non sostiene certe risposte, non può aver luogo alcuna sequenza completa di risposte di una famiglia di comportamenti (...)”<sup>106</sup>

Titone si interessò all'aspetto didattico dell'analisi semiologica e risalì, dai termini fondamentali della semiotica, ad uno schema d'utilità pragmatica<sup>107</sup>:

```

segno  -----> interpret -----> reazion -----> significat -----> contesto
          e              e              o

```

leggibile anche secondo quest'altro orientamento delle frecce, per la reversibilità, che egli sostenne, dell'atto didattico:

segno    $\longleftrightarrow$    interpret    $\longleftrightarrow$    reazione    $\longleftrightarrow$    significat    $\longleftrightarrow$    contest  
e   o   o

dove:

il segno è una cosa che guida il nostro comportamento verso una meta allo stesso modo in cui qualche altra cosa, se fosse osservata, lo guiderebbe;

l'interprete è l'organismo per cui quella cosa è un segno;

la reazione, o interpretante, è la disposizione a rispondere in conseguenza del segno da parte di un interprete con sequenze di risposte di qualche famiglia di componenti;

<sup>105</sup> Ibi, p. 16. A p. 19 Morris fornisce una definizione più formale: “*Se qualcosa, A, è uno stimolo preparatorio che, in assenza degli oggetti stimolatori che inizino le sequenze di risposte in una certa famiglia di comportamenti, concorrendo certe condizioni, dà origine in qualche organismo a una disposizione a rispondere con sequenze di risposte di questa famiglia di comportamenti, allora A è un segno*”.

<sup>106</sup> Ibi, p. 24.

<sup>107</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 922.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia 1977, p. 21.

il *denotatum* è qualsiasi cosa che sostenga il compimento di tale sequenza di risposte cui l'interprete è disposto in conseguenza del segno; il significato è dato dalle condizioni che fanno un *denotatum* di qualsiasi cosa che le soddisfi<sup>108</sup>.

Altrettanto importanti per una teoria della semiosi didattica sono, di Morris, altri due contributi, e cioè la tipologia segnica e i livelli sistemici da lui proposti. Egli distingue quattro tipi di segni: il segno designativo, che significa le proprietà osservabili dell'oggetto; il segno apprezzativo, che significa il carattere di fruibilità di oggetti o situazioni; il segno prescrittivo, che significa le modalità di reazione all'oggetto o alla situazione ed il segno formativo, che ha una funzione intra-sistemica, nell'organizzazione del sistema stesso<sup>109</sup>. Ad esempio, nella frase <<Il gatto nero è buono: accarezzalo o lascialo stare!>>, noi possiamo riconoscere i seguenti tipi di segni: designativo (gatto nero), apprezzativo (buono), prescrittivo (accarezzalo/lascialo stare), formativo (o !).

Tutti questi tipi di segni si organizzano in tre livelli: il livello della sintattica, che studia i segni nelle loro relazioni reciproche ( $s \leftrightarrow s$ ), il livello della semantica, che studia le relazioni dei segni con gli oggetti designati ( $s \leftrightarrow d$ ) ed il livello della pragmatica, che studia i segni nelle loro relazioni con gli utenti, ossia con i comunicanti ( $s \leftrightarrow c$ ).<sup>110</sup>

Dopo la tipologia segnica e dopo i livelli organizzativi dei segni, è importante considerare le funzioni dei segni. "Prescindendo dall'atto concreto della comunicazione e considerando solo l'intrinseca valenza del segno"<sup>111</sup> Morris ne riconosce quattro: informativa, valutativa, stimolante e sistemativa, ponderate come le più comuni ma anche fondamentali, mentre altre possono essere specializzazioni o suddivisioni di esse.

---

<sup>108</sup> "Ogni organismo per cui qualcosa è un segno sarà chiamato *interprete*. La disposizione a rispondere in conseguenza del segno da parte di un interprete con sequenze di risposte di qualche famiglia di componenti, sarà chiamata *interpretante*. Qualsiasi cosa che permette il compimento della sequenza di risposte cui l'interprete è disposto in conseguenza di un segno, sarà chiamato *denotatum* del segno, e si dirà che il segno *denota* un *denotatum*. Quelle condizioni, che fanno un *denotatum* di qualsiasi cosa le soddisfi, saranno chiamate *significatum* del segno; e si dirà che il segno *significa* un *significatum*; la frase <<avere significazione>> può essere considerata sinonimo di <<significare>>." Charles Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, op. cit., p. 26.

<sup>109</sup> Abbiamo qui voluto utilizzare, per la sua chiarezza e semplicità, la sintesi operata da Titone del discorso di Morris sui vari tipi di segni. Cfr. Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 922.

<sup>110</sup> Ibi, pp. 922-923.

Charles Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, op. cit., p. 211.

<sup>111</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 923.

E' chiaro che questi quattro usi comprensivi dei segni sono in stretta relazione con le quattro maniere di significare. L'uso principale dei designatori è informativo, degli apprezzatori è valutativo, dei prescrittori è stimolante e dei formatori è sistematico.

Nella comunicazione<sup>112</sup>, al cui interno i segni sono utilizzati, si distinguono allo stesso modo una maniera designativa, apprezzativa, prescrittiva o formativa di comunicare ed anche scopi informativi, valutativi, stimolanti e sistematici. Morris sintetizza i tipi principali di discorso secondo la tabella seguente<sup>113</sup>.

Figura 2. Tipi principali di discorso in base all'uso e alla maniera di utilizzo dei segni secondo Morris.

<b>Uso Maniera</b>	<b>Informativo</b>	<b>Valutativo</b>	<b>Stimolante</b>	<b>Sistematico</b>
<b>Designativa</b>	Scientifico	Fantastico	Legale	Cosmologico
<b>Apprezzativa</b>	Mitico	Poetico	Morale	Critico
<b>Prescrittiva</b>	Tecnologico	Politico	Religioso	Propagandistico
<b>Formativa</b>	Logico-matematico	Retorico	Grammaticale	Metafisico

Jakobson, la cui attenzione nota con favore e sorpresa le impreviste coincidenze e convergenze tra l'analisi linguistica e quella matematica del linguaggio<sup>114</sup>, riconosce le funzioni del linguaggio sulla base dei fattori costitutivi di ogni atto di comunicazione verbale, il quale implica sempre un messaggio e quattro elementi circostanziali: il

<sup>112</sup> "Il termine <<comunicazione>>, usato in senso ampio, comprende ogni caso in cui si stabilisce una comunanza, cioè il far comune a un certo numero di cose qualche proprietà. (...) In vista dei nostri scopi, limiteremo il termine *comunicazione* all'uso dei segni che stabiliscono una comunanza di significazione (...) Chi usa i segni che realizzano la comunicazione è il *comunicatore* e l'organismo nel quale il processo segnico è indotto dai segni del comunicatore è il *ricevitore*. Il ricevitore può essere lo stesso organismo che costituisce il comunicatore: come nel caso in cui scriviamo un'annotazione che noi stessi leggeremo più tardi. I segni usati sono i *mezzi di comunicazione* e la significazione, resa in tal modo, è il *contenuto della comunicazione*.", Charles Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, op. cit., pp. 119-120.

<sup>113</sup> Ibi, p. 126.

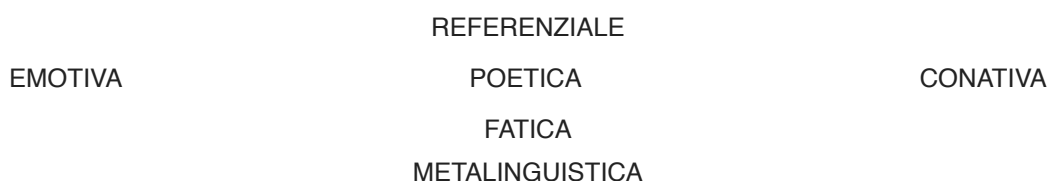
<sup>114</sup> Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1974, p. 65.



trasmittente, il ricevente, il contenuto del messaggio e il codice utilizzato, anche se una riflessione attenta sa far emergere uno schema più completo <sup>115</sup>:



Ciascuno dei sei fattori dà origine ad una funzione linguistica diversa, e, sebbene non si possa definire nettamente l'esatto confine tra una funzione e l'altra, esse convivono organizzandosi in un ordine gerarchico, in cui prevale la funzione predominante, ma da cui non è esclusa quella meno visibile. La rivisitazione funzionale dello schema precedente è la seguente<sup>116</sup>:



In essa la funzione referenziale risulta dall'orientamento al contesto; la funzione emotiva deriva dalla centratura sul mittente mentre quella conativa dalla centratura sul destinatario; l'orientamento al messaggio e al contatto danno, rispettivamente, origine alla funzione poetica e a quella fatica; la funzione metalinguistica emerge dalla centratura sul codice. Dal modello triadico tradizionale di linguaggio, dove erano presenti solo il mittente, il destinatario ed il qualcuno o il qualcosa di cui si parla, ai presenti schemi, l'arricchimento è stato notevole e palese.

---

<sup>115</sup> "Il linguaggio dev'essere studiato in tutta la varietà delle sue funzioni. Prima di prendere in considerazione la funzione poetica, dobbiamo stabilire qual è il suo posto fra le altre funzioni del linguaggio. Per tracciare un quadro di queste funzioni, è necessaria una rassegna sommaria dei fattori costitutivi di ogni processo linguistico, di ogni atto di comunicazione verbale. Il mittente invia un messaggio al destinatario. Per essere operante, il messaggio richiede in primo luogo il riferimento a un contesto (il "referente", secondo un'altra terminologia abbastanza ambigua), contesto che possa essere afferrato dal destinatario, e che sia verbale, o suscettibile di verbalizzazione; in secondo luogo esige un codice interamente, o almeno parzialmente, comune al mittente e al destinatario (o, in altri termini, al codificatore e al decodificatore del messaggio); infine un contatto, un canale fisico e una connessione psicologica fra il mittente e il destinatario, che consenta loro di stabilire e di mantenere la comunicazione." Ibi, p. 185.

<sup>116</sup> Ibi, p. 191.

Vi sono messaggi che servono ad attirare l'attenzione dell'interlocutore, a stabilire, prolungare o interrompere il contatto; la funzione fatica è la prima che viene acquisita dai bambini.

Vi sono messaggi che enfatizzano proprio il messaggio, il suo potere d'incantamento o, al contrario, di ripulsa, come risulta dalla funzione poetica.

Tutte le volte che i comunicanti verificano se stanno utilizzando lo stesso codice, oltre agli studi logici che distinguono tra linguaggio-oggetto e metalinguaggio, è in atto la funzione metalinguistica.

La funzione emotiva, che si concentra sul mittente, esprime l'atteggiamento del soggetto verso ciò di cui si parla.

La funzione conativa, orientata al destinatario, trova la sua espressione più evidente nel vocativo e nell'imperativo.

La funzione referenziale, derivante dall'attenzione dominante al contesto, è la funzione che prevale in numerosi messaggi, ma, come abbiamo sottolineato prima, è necessario non trascurare, in questa come nelle altre, la partecipazione accessoria delle rimanenti funzioni.<sup>117</sup>

Questa digressione in campo semiotico è giustificata dal valore che Titone attribuì alla comunicazione in ambito didattico<sup>118</sup>: egli, nel porre la relazione fra insegnamento e comunicazione, riconosce come il primo trascenda sempre la seconda, giungendo a:  $I > C$  (dove  $I$  = insegnamento e  $C$  = comunicazione), infatti:

$$I = \begin{array}{l} 1 \text{ trasmissione di informazione (C) +} \\ 2 \text{ stimolazione alla scoperta/riscoperta +} \\ 3 \text{ induzione/risveglio di interessi +} \\ 4 \text{ promozione di } \langle\langle\text{feedback}\rangle\rangle \text{ (autocontrollo e} \\ \text{autocritica) +} \\ 5 \text{ avviamento di operazioni di consolidamento} \\ \text{intellettuale (formazione di capacità cognitive} \\ \text{generali e specifiche; strutturazione di concetti-} \\ \text{chiave; } \langle\langle\text{transfer of training}\rangle\rangle\text{; guida alla sintesi) +} \\ 6 \text{ modellamento di atteggiamenti e climatizzazione} \\ \text{affettiva (motivazioni, disposizioni, atteggiamenti...) +} \\ \langle\langle n \rangle\rangle \text{ (cicli successivi di approfondimento e} \\ \text{maturazione)...} \end{array}$$

Sostenendo che l'insegnamento sia chiaramente molto di più che comunicazione di nozioni, nega contemporaneamente "la riduzione dell'insegnamento a esposizione

---

<sup>117</sup> Ibi, pp. 186-191.

<sup>118</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 914 e segg.

verbalistica di nozioni e l'uso delle tecnologie didattiche a puro scopo informativo (come è generalmente avvenuto finora).<sup>119</sup>, ed aggiunge, di conseguenza,  $I = C^n$ .

Se  $I > C$ , a sua volta è però  $I < A$  (dove  $A$  = apprendimento), per cui ora possiamo dire con Titone, anche se svilupperemo questo tema nel secondo capitolo, che

- a) La Comunicazione educativa/didattica è un <<sistema>> dinamico intrinseco e subalterno al processo di Insegnamento, ossia parte o componente di  $I$  ( $I > C$ ); quindi  $\Sigma\Delta^{120} > I > C$ ; ossia  $\Sigma\Delta \supset I \times A$ ; e  $I \supset C$
- b) L'analisi della <<struttura emergente>> dell'Insegnamento non può quindi non partire dall'analisi della struttura della comunicazione, in quanto  $I \supset C$ .<sup>121</sup>

Si spiega così, oltre che con l'opzione del nostro di lavorare costantemente secondo punti di vista interdisciplinari, l'importanza attribuita alla comunicazione, con la rilevanza che essa riveste per la didattica.

### 1.13 Le teorie della comunicazione

Il processo di comunicazione, oggetto di studio di diverse scienze, è stato approfondito da differenti punti di vista. Titone cercò di giungere ad un modello esaustivo, il più utile per la pedagogia e la didattica<sup>122</sup>, attraverso l'analisi dei molteplici modelli<sup>123</sup> posti in essere.

Il suo modello <<integrato>> della Comunicazione emerge dall'analisi di sei modelli provenienti da altrettanti punti di vista scientifici, un'analisi pluridimensionale richiesta dalla

---

<sup>119</sup> Ibi, p. 916.

<sup>120</sup>  $\Sigma\Delta = I \times A$ : ossia, il Sistema Didattico ( $\Sigma\Delta$  sigma di delta) = Insegnamento rapportato all'Apprendimento nel senso che:

- esso è una struttura non additiva ma combinatoria moltiplicativa ( $\times$ ) delle operazioni didattiche;
- gli effetti di  $A$  costituiscono i termini di verifica delle potenzialità di  $I$ .

Ibidem.

<sup>121</sup> Ibi, p. 917.

<sup>122</sup> Ibidem.

<sup>123</sup> La breve disanima dei sei modelli si può trovare in:

Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., pp. 917-918.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 17 e segg.

Renzo Titone, *La psicolinguistica ieri e oggi*, LAS, Roma 1993, p. 94 e segg.

natura complessa del processo didattico. Semiologia <sup>124</sup>, cibernetica, <sup>125</sup>Teoria matematica della Comunicazione, psicologia, sociologia, psicolinguistica sono le scienze interrogate a proposito.

Nel modello semiologico la comunicazione si identificava con il processo di significazione sul piano sintattico (relazioni tra segni e segni), sul piano semantico (relazioni tra segni e designati) e sul piano pragmatico (relazioni tra segni e utenti), per cui essa risultava essere sostanzialmente un processo di significazione.

Il modello cibernetico identificava la comunicazione con la trasmissione di informazione in un sistema di autoregolazione o feedback.

La Teoria Matematica della Comunicazione<sup>126</sup> (Teoria dell'Informazione) restituiva un'idea di comunicazione equivalente alla trasmissione di serie di segnali caratterizzati da probabilità di dipendenza e da entropia.

Nel modello psicologico la comunicazione era vista come una forma di comportamento, attraverso il quale un soggetto poteva manifestare ad un altro i propri stati psichici e le proprie caratteristiche.

La sociologia delle comunicazioni era interessata alle modalità attraverso le quali le tecniche di informazione influenzano la società e vedeva la comunicazione come uno scambio di influssi informativi e decisionali in contesti di sistemi intra-gruppo e/o inter-gruppo.

Da ultimo, il modello psicolinguistico considerava la comunicazione, sono le parole di Titone, "come una forma di interazione consistente nella emissione e ricezione di messaggi costruiti sulla base di un codice elaborato linguisticamente e culturalmente"<sup>127</sup>; è sempre Titone a ricordare che, in questo caso, gli elementi implicati risultano essere: un sistema verbale (codice linguistico), dei comunicanti linguisticamente competenti, un requisito di funzionalità situazionale.<sup>128</sup>

---

<sup>124</sup> Semiologia è qui intesa, come affermato da Titone, quale studio dei sistemi di segni non linguistici; essa è intesa così in senso stretto, in quanto lascia lo studio dei sistemi linguistici alla Linguistica Teorica o generale.

<sup>125</sup> "La cibernetica è lo studio dei sistemi autoregolatori, naturali o artificiali, guidati dall'informazione", Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 918.

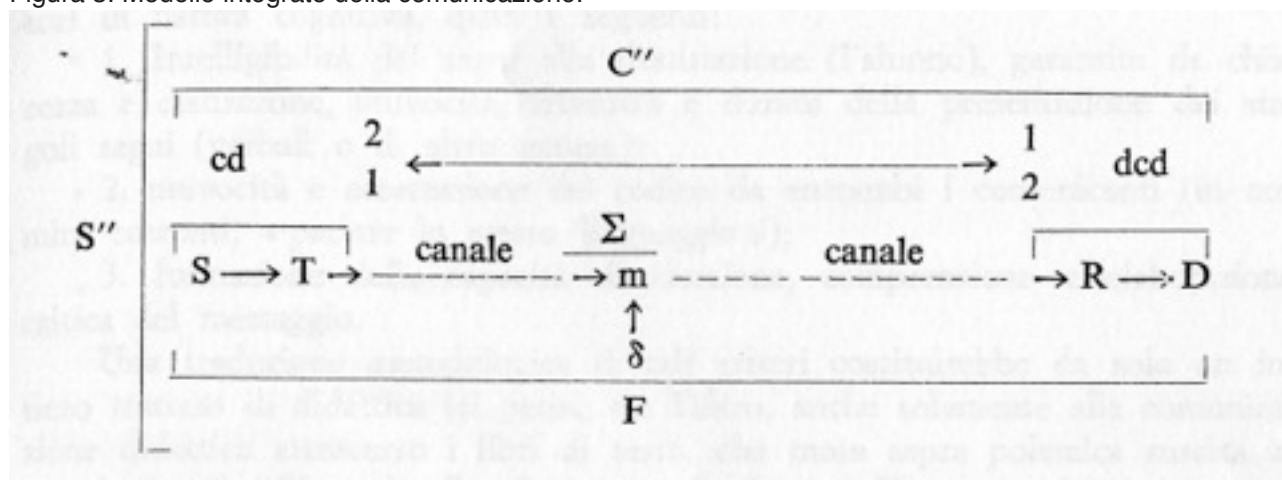
<sup>126</sup> Oggetto di questa teoria è soprattutto la misurazione della quantità di informazione e della entropia, e quindi delle caratteristiche di incertezza insite nel messaggio. Ibidem.

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> Ibidem.

A questo punto, con gli elementi fatti emergere dalle teorie considerate, egli formula un modello integrato della Comunicazione, visibile nello schema <sup>129</sup> seguente:

Figura 3. Modello integrato della comunicazione.



C''	Comunicazione	Σ	sistema segnaletico
S''	Situazione	F	Feedback
S	Sorgente	cd	codificazione del messaggio (emissione: output)
T	Trasmittente	dcd	decodificazione del messaggio (immissione: input)
R	Ricevente	m	messaggio
D	Destinazione	δ	disturbo (noise)

In esso possiamo distinguere i vari contributi appena elencati: feedback, principalmente, ma anche output ed input dalla cibernetica; disturbo, essenzialmente, dal modello statistico; codice, trasmittente, ricevente, canale dalla psicolinguistica; situazione dalla sociologia; sorgente, destinazione e messaggio dalla psicologia; codificazione e decodificazione del messaggio e sistema segnaletico dalla semiologia.

Il processo di comunicazione è allora un flusso di informazione, la più varia, inserito in una data situazione (S''), la quale contribuisce alla veicolazione e all'interpretazione dell'informazione stessa, proveniente da una sorgente (S) in grado di codificare (cd) e trasmettere (T) verso una destinazione (D) capace di ricevere (R) e decodificare (dcd); il messaggio (m) viaggia su un canale; le fasi di output e di input sono reversibili, per cui un qualsiasi comunicante può cominciare col ricevere o con l'emettere per poi passare all'altra operazione. Ciò che rende unitario l'atto comunicativo è il feedback, la presenza di meccanismi di feedback (F), sicuramente fisiopsichici (acustico) ma anche psicologici (autocontrollo cosciente e autoregolazione delle emissioni) e sociali. Il rumore (δ) è, di

<sup>129</sup> Ibi, p. 919.

regola, presente: interferenze e disturbi di diverso grado e in punti diversi, fino all'incomunicabilità totale.

Il punto focale della comunicazione è il *messaggio*, inteso come unità bipolare (emissione-immissione) di un atto di informazione basato su un codice culturalmente accettato. Al messaggio si collegano le proprietà di *entropia* e di *ridondanza*, studiate dalla teoria dell'informazione, e che meriterebbero un serio esame da parte del teorico della didattica, qualora si volesse tentare un discorso più rigorosamente articolato sulla dinamica dell'insegnamento-apprendimento.<sup>130</sup>

Lo sviluppo dei modelli di Titone e delle loro applicazioni sperimentali e pratiche sarà discusso nei capitoli successivi, per il momento notiamo come questa attenzione semiotica alla comunicazione didattica e alla struttura dinamica della didassi fu non solo la preoccupazione dello studioso per l'ambito disciplinare che egli ebbe caro, ma anche l'inquietudine dell'insegnante per le condizioni in cui versava la scuola:

La conclusione generale delle svariate analisi del processo di insegnamento è, al momento, sconcertante. Gli insegnanti parlano troppo (per il 75 % del totale della comunicazione didattica, dice Flanders!). Il metodo è in gran parte espositivo e verbalistico (...).<sup>131</sup>

Nel passaggio da questa prima parte ormai conclusa alla seconda, nella quale saranno esaminate con precisione le riflessioni teoriche di Titone, viene spontaneo l'obbligo di una considerazione, che sfocia in una domanda: Titone fu consapevole che la pedagogia e la didattica non sono senza radici, che ciò che egli valutava proveniva da lontano, e la sua fu una consapevolezza chiara e distinta se scrisse:

E' una inesauribile sorpresa constatare di continuo come gli Antichi siano a volte stati più moderni dei Moderni. L'uso delle illustrazioni, il metodo della conversazione, l'istruzione bilingue, i viaggi all'estero guidati, e simili, sono vecchi di secoli.<sup>132</sup>

Gli antichi ci hanno preceduti nella sapienza e nella insipienza. Ma è forse dato credere che maggiore del prevedibile sia stata la loro sapienza, commisurata alle condizioni mentali e culturali del tempo. Senza dubbio, si può almeno affermare che certe derivazioni o riflussi antipsicologici e pseudodidattici, verificatisi all'inizio del secolo scorso, si sarebbero evitati, qualora la pedagogia avesse tenuto costantemente lo sguardo rivolto alle esperienze del passato oltre che ai richiami del futuro. Lo sviluppo autentico della cultura umana è un *continuum* a spirale, non una serie di movimenti pendolari privi di finalità.<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> Ibi, pp. 919-920.

<sup>131</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*. op. cit., pp. 69-70.

<sup>132</sup> Renzo Titone, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, La Scuola, Brescia 1986, p. 39.

<sup>133</sup> Ibi, p. 35.

L'interrogativo che ci sta accompagnando da due anni, che ha attraversato l'ipotesi di ricerca, lo studio e la raccolta dei dati, si ripresenta oggi immutato: quanto c'è di nuovo nella proposta didattica di Titone? Siamo in grado di circoscrivere il nuovo che egli portò, separandolo dalle brillanti sintesi di altri autori da lui operate?

Se l'interrogativo si ripresenta immutato, mutate sono però le condizioni di contesto, poiché ora lo studio è (come può esserlo per un insegnante) alle spalle, le sue opere sono state lette, le schede di lettura concluse. Ora possiamo tentare di rispondere.

## 2. La riflessione teorica di Titone

---

L'angolatura da cui Titone guarda alla didattica è individuata dall'incontro di tre direttrici "di diversa ampiezza focale: la più ampia è la Teoria Generale dei Sistemi; quella centrale è la Teoria della Comunicazione; la terza, la più circoscritta, è quella semiotica"<sup>134</sup>.

### 2.1 Il contributo della Teoria Generale dei Sistemi

La Teoria Generale dei Sistemi fornì, in effetti, il quadro di fondo alla sua proposta e gli consentì di definire l'insegnamento, considerato un processo organizzato e complesso, quale concetto sistemico:

Un concetto <<sistemico>> di insegnamento rappresenta la negazione più radicale sia del riduzionismo, che vede nell'insegnare una operazione semplice, unidirezionale, decontestualizzata e depersonalizzata, sia del disorganicismo, che considera l'insegnamento come un insieme di attività irrelate, non finalizzate (lo spontaneismo didattico della pedagogia idealistica).<sup>135</sup>

L'insegnamento è un sistema dinamico interattivo, cioè una totalità organizzata di interazioni, di operazioni interrelate e dipendenti da finalità, ultime e intermedie, ben stabilite.<sup>136</sup> Questo sistema dinamico interattivo può essere visualizzato mediante il seguente schema, nel quale la polarizzazione centrale e le fasce concentriche esprimono graficamente con immediatezza tanto il fuoco del sistema quanto l'imprescindibile contesto.

---

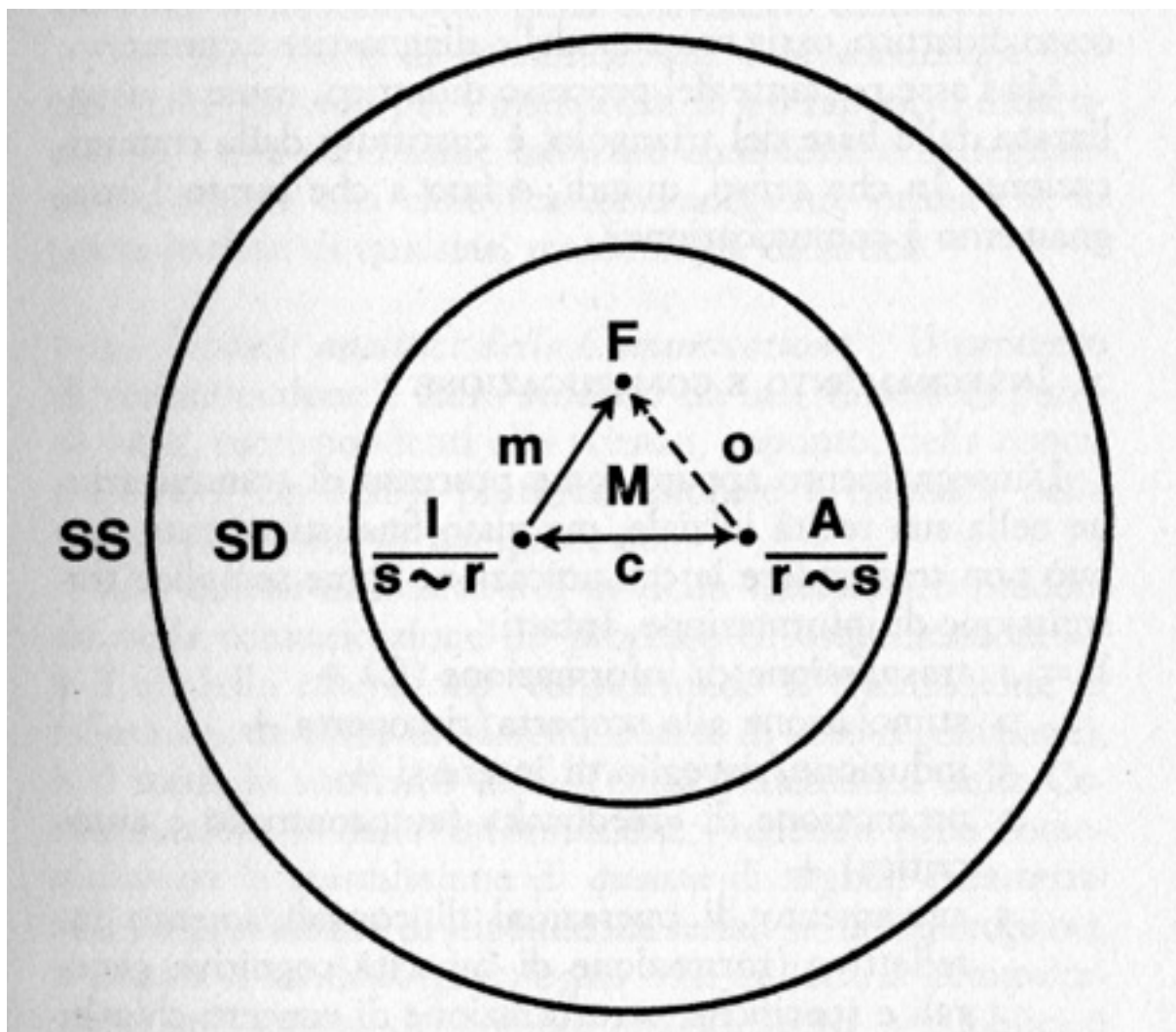
<sup>134</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 13.

<sup>135</sup> Ibi, p. 14.

<sup>136</sup> Ibi, p. 15.



Figura 1. Modello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento.<sup>137</sup>



Legenda	F	- finalità educative/didattiche	c	- comunicazione didattica
:	I	- Insegnante (Insegnamento)	o	- oggetto
	A	- Alunno (Apprendimento)	m	- maturità (relativa all'oggetto)
	M	- Metodo (mezzi, procedimenti, tecniche)	s	- stimolo*
	SD	- Situazione Didattica	r	- risposta*
	SS	- Situazione Sociale (ambientale)	→	- risposta*
			--	- relazione attualizzata
			→	- relazione potenziale

\* ~ reversibili

Soffermiamoci brevemente su tale grafico. In esso il triangolo centrale dice la relazione tra insegnante (o insegnamento) ed alunno (o apprendimento), relazione che è orientata da

<sup>137</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 915.

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., p. 43.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 15.

finalità educative e didattiche; i ruoli di insegnante ed alunno sono interscambiabili poiché tanto la funzione di stimolo quanto quella di risposta appartengono sia all'uno che all'altro. Sostenendo che la relazione tra alunno/apprendimento e finalità didattiche/educative è mediata dall'oggetto, si sottolinea che il contenuto è solo un mezzo, sicuramente non neutro, ma non un obiettivo, per la formazione del soggetto; la suddetta relazione, fra l'altro, è meramente potenziale (linea tratteggiata), a dire la difficoltà sperimentata quotidianamente dagli insegnanti, la complessità di portare l'interesse dell'alunno sull'oggetto, così da favorirne la formazione e lo sviluppo.

Gli altri due lati del triangolo sono relazioni attualizzate (linee continue) tra insegnante ed oggetto di insegnamento, per il quale dovrebbe essere posseduta una provata maturità, e tra insegnante ed alunno, nella comunicazione didattica.

Possiamo evidenziare due informazioni che ci vengono fornite dallo schema: la reciprocità (freccia bidirezionale) è presente solo nella relazione tra insegnante ed alunno, a dire l'interscambiabilità dei ruoli di docente e discente, negli altri due casi le frecce sono unidirezionali e si muovono sempre dal soggetto verso le finalità didattiche/educative; solo nel rapporto alunno-finalità educative/didattiche la freccia è tratteggiata, cioè potenziale e non già attualizzata.

Si evince che il lavoro del docente ha la possibilità di muoversi in due direzioni: egli può operare sulle finalità educative e può operare sulla relazione con lo studente, scegliendo un metodo piuttosto che un altro.

Questo triangolo non è avulso dal contesto in cui l'azione docente si situa, anzi, lo schema stesso la colloca all'interno di una più circoscritta situazione didattica e di una più ampia situazione sociale: entrambe incidono sul rapporto insegnamento/apprendimento e sulle possibilità formative del soggetto e per il soggetto.

Per il nostro, un simile schema sistemico costituiva ad un tempo un modello diagnostico ed un modello operativo, adatto a guidare un'analisi esplicativa del processo didattico, ma anche una sua regolazione direzionale.<sup>138</sup> Grazie ad esso è possibile esaminare, nel macro e nel micro, una data realtà scolastica al fine di comprenderla e di definirne gli obiettivi auspicabili, ma anche trarre precise indicazioni da realizzare sul campo, passo dopo passo.

---

<sup>138</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 915.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 16.

## 2.2 Il contributo delle teorie della Comunicazione

Avendo fino a qui seguito la prima direttrice del pensiero di Titone, costituita dalla Teoria Generale dei Sistemi, che indica per l'insegnamento una concettualizzazione di tipo sistemico, possiamo ora spostarci sui dinamismi della comunicazione<sup>139</sup>, seconda direttrice dell'angolo visuale da cui si può guardare alla dinamica insegnamento/apprendimento, per meglio definire l'alveo in cui scorre l'antichissimo, primordiale corso istruzionale.

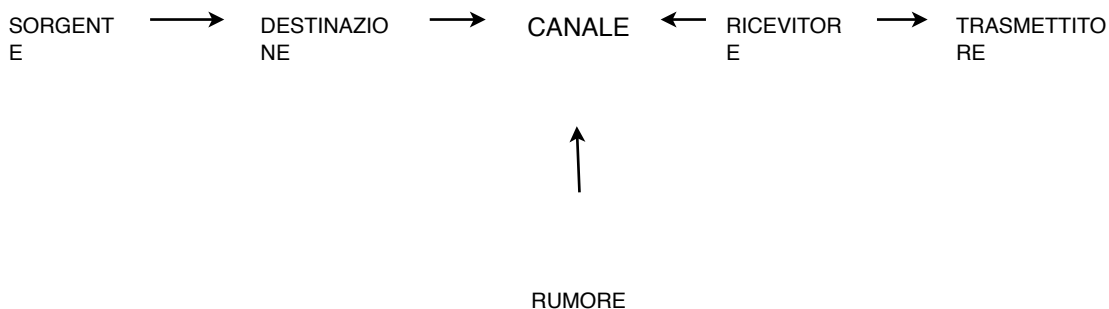
Titone descrive il processo organizzato dell'insegnamento con una serie di equazioni sistemiche<sup>140</sup>, che partono da quanto abbiamo appena detto per muoversi verso un'analisi più comunicativa:

I (insegnamento) = sistema dinamico interattivo =  
= totalità organizzata di interazioni =

---

<sup>139</sup> Riportiamo le parole di Titone per anticipare, anche se parzialmente, cosa intenda egli per comunicazione.

Effettivamente, quand'è che, in un senso generalissimo, abbiamo comunicazione? Si stabilisce un atto di comunicazione quando un sistema - una *sorgente* - influenza un altro sistema - una *destinazione* -, mediante la manipolazione di segnali alternativi, che possono essere convogliati dal *canale* che connette i due termini. La sorgente d'informazione è concepita nell'atto di produrre uno o più messaggi, i quali debbono essere trasformati da un *trasmettitore* in segnali che il canale è in grado di portare; indi, questi stessi segnali debbono essere nuovamente trasformati da un *ricevitore* in messaggi che possono venir accettati alla destinazione. Codesto sistema minimale (...) è stato applicato diffusamente alla trasmissione di informazione per via di sistemi elettrici, biologici, psicologici e sociali, come pure alla comunicazione linguistica in senso stretto. (...)



Renzo Titone, *La psicolinguistica ieri e oggi*, op. cit., p. 55.

<sup>140</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 914 e segg.

Cfr. Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., pp. 97-98.

= unità di operazioni relazionate tra loro e dipendenti da finalità ben definite, ultime (general) e intermedie (particolari).<sup>141</sup>

↓

$I = \sum \delta^{142} = \text{система di dinamismi}^{143}$

L'insegnamento come sistema di dinamismi è stato schematizzato in Figura 1. Dato per acquisito quanto detto a proposito di tale grafico, si può proseguire sostenendo ciò che segue (dove I sta per insegnamento e C sta per comunicazione):

$I > C \Rightarrow$  l'Insegnamento trascende la Comunicazione (come semplice trasmissione di informazione), infatti:

I =

1. trasmissione di informazione (C) +
2. stimolazione alla scoperta/riscoperta +
3. induzione/risveglio di interessi +
4. promozione di <<feedback>> (autocontrollo e autocritica) +
5. avviamento di operazioni di consolidamento intellettuale (formazione di capacità cognitive generali e specifiche; strutturazione di concetti-chiave; <<transfer of training>>; guida alla sintesi) +
6. modellamento di atteggiamenti e climatizzazione affettiva (motivazioni, disposizioni, atteggiamenti...) +

<<n>> (cicli successivi di approfondimento e maturazione)...

↓

$I = C^n$  l'insegnamento è assai più che pura comunicazione, è "comunicazione stimolativa elevata a potenza  $n$ ".<sup>144</sup>

Contemporaneamente, però:

$I < A$ : l'insegnamento è trasceso dall'apprendimento, il quale, a differenza del primo, che è un atto realizzabile in determinate circostanze, è un processo aperto,

---

<sup>141</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 914.

<sup>142</sup> Leggi: sigma di delta.

<sup>143</sup> Ibidem.

<sup>144</sup> Ibi, p. 916.

“incommensurabile nei suoi possibili svolgimenti”<sup>145</sup>. L’insegnamento, visto come stimolo, è senz’altro inferiore all’apprendimento, quale reazione allo stimolo. Questo, oltre ad essere la rilevazione di un dato, si presenta come un piano programmatico, dove l’insegnamento desidera essere stimolo talmente carico e potente al punto da determinare un apprendimento “che lo supera in estensione ed intensità”<sup>146</sup>, “una catena di processi trasformativi e creativi che avranno luogo nell’interiorità del discente”<sup>147</sup>

Volendo operare un’ulteriore riflessione sulle precedenti equazioni sistemiche, possiamo partire dal fatto che l’insegnamento è considerato assai più che semplice comunicazione di nozioni (no quindi  $I = C$ , sì invece  $I > C$ , anzi  $I = C^n$ ), evitando così il pericolo, che preoccupava i tempi di Titone e preoccupa anche i nostri, del

riduzionismo teleologico-didattico e tecnologico-didattico, cioè la riduzione dell’insegnamento a esposizione verbalistica di nozione e l’uso delle tecnologie didattiche a puro scopo informativo (come è generalmente avvenuto finora).<sup>148</sup>

Simultaneamente  $I < A$ , poiché l’insegnamento è trasceso dall’apprendimento, infatti

$I$  (come insegnamento formale o atto magistrale) appare come un atto puramente *incoativo*<sup>149</sup>: la sua funzione di stimolazione ( $S$ ) si presenta come un processo finito (delimitato) nel tempo e nella struttura psicologica; mentre  $A$  (l’apprendimento) è dato da una attività immanente di carattere *completivo*: si tratta cioè di un’elaborazione e di uno sviluppo personale da parte del discente che assume la forma di una risposta ( $R$ ) come processo illimitato, ossia aperto.

L’insegnamento, se lo si vuole considerare come <<sistema aperto>>, è tale non per se stesso (stimolo *incoativo*) bensì in quanto relativo ad  $A$  (apprendimento), che è considerabile come processo teoricamente infinito.<sup>150</sup>

Si può così riformulare il sistema didattico  $\sum \Delta$ <sup>151</sup> come:

$$\sum \Delta = I \times A$$

<sup>145</sup> Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 97.

<sup>146</sup> Ibi, p. 98.

<sup>147</sup> Ibidem.

<sup>148</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 916.

<sup>149</sup> Di inizio, di avvio.

<sup>150</sup> Ibidem.

<sup>151</sup> Leggi: sigma di delta.

poiché esso è dato dall'insegnamento rapportato all'apprendimento, infatti:

- il sistema è una struttura non additiva ma combinatoria moltiplicativa delle operazioni didattiche;
- gli effetti di A costituiscono i termini di verifica delle potenzialità di I.<sup>152</sup>

Come si è potuto capire da questa serie di equazioni sistemiche e di definizioni relative dei tre elementi principali coinvolti (Insegnamento, Apprendimento, Comunicazione), il ruolo dell'apprendimento è fortemente sottolineato da Titone, non solo al termine del processo, in sede di valutazione, ma proprio all'interno del processo didattico stesso, con una funzione moltiplicativa delle possibilità dell'insegnamento. Infatti esso è considerato un'attività *completiva*, nella quale l'elaborazione e lo sviluppo personale da parte del discente assumono la forma di una risposta come processo illimitato. (guarda la relazione di settembre se vuoi cambiare)<sup>153</sup> Emerge chiaramente il concetto di *matetica*, accolto come punto di vista imprescindibile a completamento di quello didattico

Teoria Generale dei Sistemi e teorie della Comunicazione si incontrano, quindi, a definire un primo angolo visuale, ancora bidimensionale, da cui guardare all'istruzione; da qui vediamo che la comunicazione didattica è un sistema dinamico intrinseco e subalterno al processo di insegnamento e che il docente deve ben possedere per poter ben operare, infatti abbiamo visto essere  $I > C$ ; è però vero che l'insegnamento è inserito in uno schema più ampio dal quale è contemplato all'interno del sistema didattico (SD, nello schema a cerchi concentrici di figura 1), per cui:  $\Sigma \Delta (=SD) > I > C$ ; è altresì vero che l'insegnamento è trasceso dall'apprendimento, in quanto solo il secondo è un processo illimitato, mentre il primo è un puro atto incoativo, così che abbiamo:  $I < A$ ; ma l'apprendimento è compreso nel sistema didattico (SD o  $\Sigma \Delta$ ), tanto che:  $\Sigma \Delta = I \times A$ .

Considerando tutte queste relazioni, ci è consentito dire:  $\Sigma \Delta = (I \times A) > I > C$ ; infatti  $C \supset I \supset \Sigma \Delta = (I \times A)$ . Proprio per questo, come visto nel primo capitolo, Titone fa partire l'analisi della struttura emergente dell'insegnamento dall'analisi della comunicazione<sup>154</sup> ed, in particolare, da un modello integrato della comunicazione. Prima di riaccostarlo, cerchiamo di sintetizzare quanto detto finora utilizzando le parole dell'autore, da leggere tenendo presente lo schema in Figura 1:

---

<sup>152</sup> Ibidem.

<sup>153</sup> Ibidem.

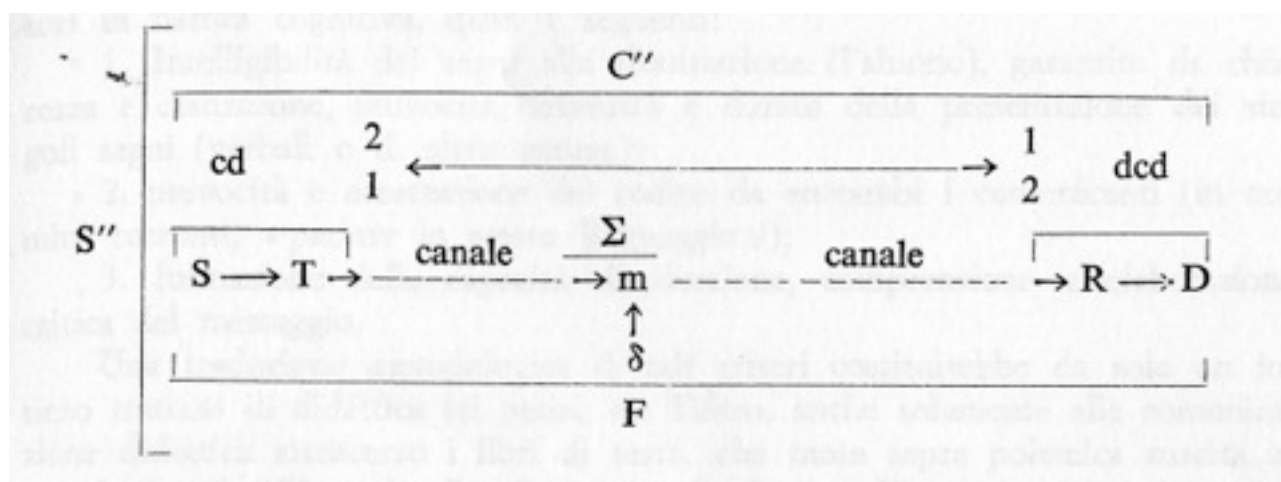
<sup>154</sup> Ibi, p. 917.

Il Sistema Didattico si presenta come un sistema organico e dinamico, in cui una rete di fattori interagisce secondo un preciso schema di rapporti: vale a dire, l'Insegnante (I) - che possiede presuppositivamente una sufficiente maturità (m) rispetto al Fine (F) da raggiungere - stimola l'Allievo (A) mediante la comunicazione didattica (c) proponendogli un oggetto (o) da assimilare o da scoprire. La stimolazione comunicativa è bidirezionale ( $\leftrightarrow$ ), in quanto l'Insegnante da stimolo (s) può, e spesso deve, diventare reagente (r), mentre l'Allievo da reagente (r) diventerà stimolo (s): quindi, reversibilità dei ruoli. Il triangolo di forze, che collega I, A e F, si traduce in una particolare determinazione o scelta di moduli operativi, di strategie (mezzi, procedimenti, tecniche appropriati), in una parola, in un Metodo (M). Ma il Sistema Didattico non opera nel vuoto: esso è un campo circoscritto in altri campi: e cioè la Situazione Didattica (SD), e questa entro la Situazione Sociale (SS), per cui l'azione didattica assume la sua definitiva concretezza operando in contesti vivi, che la situano e la orientano dandole una precisa fisionomia. Un esempio per tutti: l'insegnante di lingua straniera, che vuole condurre l'allievo al possesso di una pronuncia esatta e sciolta, gli comunica dei modelli fonologici, glieli fa esercitare sistematicamente, lo guida e controlla secondo una particolare metodologia; ma tutto questo insieme di operazioni non si svolge nell'isolamento, bensì in una situazione di comunicazione in cui la lingua assume la sua autentica funzione di strumento interattivo, cioè in una situazione didattica che riproduce nella maniera più autentica possibile una situazione reale di incontro e scambio linguistico (anche se non è sempre possibile ripetere esattamente, in tutta la loro naturalezza, le situazioni della vita reale) (...)

Da quanto detto emerge sempre più chiaramente la rilevanza del concetto di Comunicazione e la sua precisa natura nell'ambito del Sistema Didattico.<sup>155</sup>

Prima di completare la descrizione della prospettiva titoniana collegandoci al terzo punto di vista attraverso la direttrice semiotica, rivediamo il modello integrato della comunicazione<sup>156</sup>:

Figura 2. Modello integrato della comunicazione umana.



<sup>155</sup> Ibidem.

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., p. 45.

<sup>156</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 919.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 15.

Legenda:	C"	Comunicazion	$\Sigma$	sistema segnaletico
	S"	e	F	Feedback
	S	Situazione	cd	codificazione del messaggio (emissione: output)
	T	Sorgente	dcd	decodificazione del messaggio (immissione:
	R	Trasmittente	m	input)
	D	Ricevente	$\delta$	messaggio
		Destinazione		disturbo (noise)

del quale Titone sottolineò le specificazioni propriamente umane: il comunicante è autonomo nella dinamica della comunicazione, in quanto in esso vi è unità di codificazione e decodificazione, sottese dai meccanismi di feedback, egli infatti può essere contemporaneamente emittente e ricevente; il soggetto umano possiede una molteplicità di sistemi espressivi, per cui vi sono libertà e creatività nella scelta dei codici e dei messaggi; nel comunicante umano vi è consapevolezza semantica e sociale, tanto che egli è cosciente sia del significante sia del significato, per cui il messaggio risulta essere significativo; il messaggio media l'interazione fra persone comunicanti e tale interazione genera il rapporto sociale, mentre è a sua volta connotata dalle caratteristiche della situazione (in realtà la relazione diadica è essa stessa creatrice di situazione). Sono queste le caratteristiche che ricevono una particolare esaltazione dall'atto educativo o didattico, in quanto rapporto comunicativo intenzionale<sup>157</sup>, all'interno del quale, soffermandoci sull'elemento disturbo (noise), si capisce che esso possa essere presente in T (trasmittente, ad es. con una difficoltà di articolazione fonatoria), in S (sorgente, per esempio, se ci sono concetti poco chiari o se ci sono problemi nella loro formulazione), in D (destinazione, per esemplificare: qualora ci sia una mentalità discordante o sussistano pregiudizi verso l'emittente). Tutto questo a dire della complessità di attuare un insegnamento efficace, di come ogni atto didattico implichi una continua verifica dei risultati, "affinché l'insegnare si traduca in un apprendere e non in un monologo infruttuoso".<sup>158</sup>

Titone propose anche il seguente schema<sup>159</sup>, a proposito della comunicazione umana, che offriamo ad integrazione esaustiva del precedente.

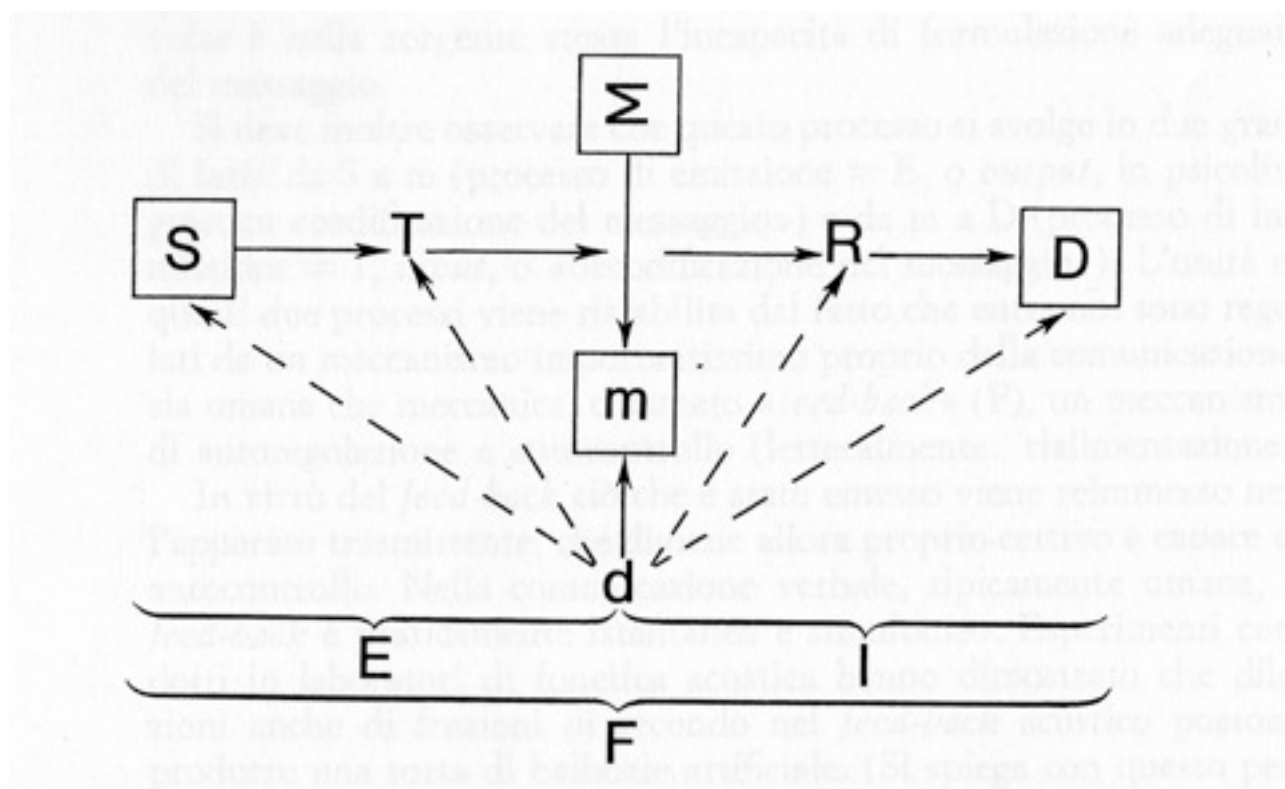
<sup>157</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., p. 49.

<sup>158</sup> Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 104.

<sup>159</sup> Ibi, p. 103.



Figura 3. Schema della comunicazione umana.



- Legend
- a:
- S = sorgente dell'atto di comunicazione
  - D = destinazione
  - $\Sigma$  = sistema intermediario di segni
  - T = sistema di trasmissione
  - R = apparato ricevente
  - m = messaggio
  - d = disturbo (qualunque interferenza negativa), tocca tutte le fasi della comunicazione
  - E = fase di emissione (output), codificazione del messaggio
  - I = fase di immissione (input), decodificazione del messaggio
  - F = feed-back (rialimentazione), meccanismo di autoregolazione e autocontrollo

## 2.3 Il contributo della Teoria Semiotica

Lo spazio della riflessione di Titone diventa tridimensionale con l'inserimento della terza direttrice: la Teoria Semiotica, "che si occupa della natura, del valore dei segni e dei

processi di significazione (semiosi)”<sup>160</sup>, infatti se consideriamo l’insegnamento in quanto comunicazione intesa a promuovere un determinato apprendimento, esso ci appare come un’organizzazione finalizzata di un sistema o di più sistemi di segni.<sup>161</sup>

Titone provò ad applicare il modello semiologico all’analisi della comunicazione didattica, soprattutto quanto alle funzioni e ai livelli strutturali dei segni didattici e ad alcune modalità di significazione, individuate nei <<media>>. Riportiamo in parte le sue parole<sup>162</sup> per dare un’idea dei risultati di una simile applicazione.

#### Funzioni dei segni didattici

L’insegnamento si vale in senso generale di segni (verbali, mimici, audiovisivi, ecc.) in funzione principalmente informativa (mediante segni di tipo designativo); in secondo luogo, e indirettamente, in funzione valutativa (mediante i segni apprezzativi); infine, e sempre indirettamente, in funzione incitativa o ingiuntiva (mediante i segni prescrittivi). Questa gerarchia di valore e di funzionalità dipende dal principio pedagogico fondamentale del *primato della persona dell’educando* come artefice della propria educazione. Di conseguenza, sia la <<valutazione>> che la <<incitazione>> devono provenire dall’interno del soggetto e non essere imposte o precostituite estrinsecamente e coattivamente.

Più particolarmente, la comunicazione didattica può accentuare l’una o l’altra delle sei funzioni jakobsiane: in quanto didattica, però, dovrebbe privilegiare le funzioni *referenziale* e *metalinguistica*. Ciò non contraddice una delle nostre prime proposizioni, per cui  $I > C$ , giacché il valore di stimolazione dell’apprendimento dipende dalle modalità di strutturazione del messaggio, precisate da quanto stiamo per dire sulla giusta utilizzazione dei livelli segnici.

#### Livelli strutturali dei segni didattici

(...)

I LIVELLO SINTATTICO (<<sintattica della didassi>>):

il sistema didattico è dato dai rapporti tra i diversi tipi di segni didattici: verbali, attivi, iconici, ecc. Si pensi, ad esempio, ad una combinazione strategica dei tre tipi di rappresentazione proposti da BRUNER (1967): <<riproduttiva>> (*enactive*), <<iconica>>, <<simbolica>>.

Esempio: Una unità didattica può essere costruita secondo un giusto dosaggio di: spiegazione verbale + stimoli audiovisivi + dialogazione o drammatizzazione o gioco.

II LIVELLO SEMANTICO (<<semantica della didassi>>):

il sistema è dato dai rapporti tra segni didattici e contenuti insegnati: contenuti cioè cognitivi vs operativi / nozionali vs affettivi / informativi vs euristici / generali vs specifici, ecc.

Esempio: Una lezione di storia può essere intessuta mediante l’uso di una esposizione verbale (segno) in funzione di precise conoscenze (contenuti nozionali) e di atteggiamenti apprezzativi da destare (contenuti affettivi e emotivi).

III LIVELLO PRAGMATICO (<<pragmatica della didassi>>):

considera l’uso funzionale dei segni didattici in rapporto al mittente e al destinatario del messaggio: età, livello mentale, condizione culturale, matrice socio-economica, ecc. (Cfr. Watzlavick: 1967). E’ il livello più specifico e caratterizzante della metodologia didattica, che regola il processo della comunicazione didattica nella sua attualizzazione. Il problema del <<metodo>> non è che un problema di pragmatica semiologica.

---

<sup>160</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 20.

<sup>161</sup> Renzo Titone, *L’apprendimento educativo*, op. cit., p. 50.

Cfr. Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in: Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 100.

<sup>162</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., pp. 924 e segg.

Crediamo che un simile sistema stratificato dei livelli strutturali della semiosi didattica costituisca da solo un *modello esplorativo* fecondissimo della dinamica della didassi, una liberazione dai vecchi schemi pseudo-filosofici della didattica idealistica o post-idealistica.

Modalità d'uso dei segni: i <<media>>

(...) I <<media>> in tanto sono significativi in quanto utilizzano un codice (o sistema segnaletico) accessibile e di vasta portata, oltre che carico di valore informativo.

(...)

I nuovi <<media>> instaurano una nuova relazione tra l'uomo e il suo ambiente, tra lo scolaro e la cultura. La novità non sta tanto nel mezzo in sé quanto nel *modo* di conoscere, di ricevere informazioni e di reagire ai nuovi stimoli informativi. (<<The medium is the message>>: il mezzo stesso è un messaggio. McLUHAN)

Forse una tabella può aiutare a visualizzare le informazioni principali ai fini del nostro discorso.

Figura 4.

LIVELLO DELLA SINTATTICA	STUDIA I SEGNI NELLE LORO RELAZIONI RECIPROCHE	S ↔ S
LIVELLO DELLA SEMANTICA	STUDIA LE RELAZIONI DEI SEGNI CON GLI OGGETTI DESIGNATI	S ↔ D
LIVELLO DELLA PRAGMATICA	STUDIA LE RELAZIONI DEI SEGNI CON I COMUNICANTI	S ↔ C

Legenda: S = segno

D = designatum

C = comunicanti

Titone nutriva molta fiducia nelle potenzialità dell'approccio semiotico, organizzato come un sistema stratificato, poiché gli sembrava che potesse costituire “un modello esplicativo e insieme direttivo fecondissimo della dinamica della didassi, una liberazione dai vecchi schemi pseudo-filosofici della didattica idealistica o post-idealistica, oltre che una liberazione dal caos dell'empirismo praticistico”<sup>163</sup>. A questo proposito non mi sembra inopportuno citare il ricordo personale di un fatto accaduto durante la mia prima supplenza in una classe seconda: preoccupata, e sollecitata dalla preoccupazione della madre, per una bambina che, nonostante gli esercizi, faticava a discernere le doppie nelle parole,

<sup>163</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 22.

chiesi consiglio ad una collega molto più anziana di me, ricca di esperienza e stimata, che mi rispose così: “Vedrai che le capirà”. Ritengo che tale rassicurazione, da me riferita alla madre, non abbia affatto sortito l’effetto voluto, anzi, ho quasi la certezza, a dispetto delle diverse e coinvolgenti attività svolte da me insieme alla classe durante quell’anno scolastico, di essere stata ritenuta un’incompetente.

Può essere questo un esempio chiarissimo di quell’empirismo praticistico che da lungo tempo regna nella nostra scuola (ma non potrebbe regnarci altro, visto che a monte manca la necessaria formazione), ora un po’ stemperato dalla tecnica della fotocopia o, meglio, dalla recente preparazione, più mirata al contenuto, dei nuovi maestri.

L’approccio semiotico, sottolineando l’importanza dei segni, ci indica una via da percorrere e strumenti per organizzare tale via. Ciò che occorre tenere presente sono i segni didattici, la loro funzione e la loro strutturazione in livelli. Da questo punto di vista il sistema didattico, che presuppone la conoscenza del contenuto formativo, istruzionale, educativo da giocare nella relazione insegnamento-apprendimento, è un sistema a strati, sintattico, semantico, pragmatico, nel quale l’insegnante può muoversi disinvoltamente, formulando la proposta più adatta alla classe. E’ necessario non distrarsi e concentrarsi sui segni: sono questi segni che bisogna organizzare, secondo le tre relazioni principali: la sintattica, la semantica, la pragmatica. A livello sintattico, è necessario equilibrare i segni di cui servirsi, sceglierli con appropriatezza e dosarli in giusta misura: i segni verbali (informativi, narrativi, performativi, indicativi...), da utilizzare in modo non esclusivo (al contrario di quanto accade); i segni motori, i segni iconici, quelli simbolici, i sonori/musicali, i pragmatici, in certi casi pure quelli olfattivi e tattili. Comprendere questo comporta un ingresso in aula molto diverso dall’abituale ed un’immagine di insegnante altrettanto diversificata, non unicamente legata all’idea di “colei che fornisce spiegazioni orali”. Una volta impraticati nella sintattica dei segni, nel mixare a giuste dosi funzionali i differenti tipi di segni didattici, si deve passare a considerare il rapporto dei segni con il contenuto del curriculum, cioè il livello semantico del sistema didattico a base semiotica. Il segno, sia esso verbale, motorio, iconico, simbolico, pragmatico, può, e deve, veicolare differenti ordini di contenuti: nozionali, comportamentali, metodologici, ... Quale segno è più adeguato ad un certo tipo di contenuto? Va valutato, senza dare per scontato che il segno verbale sia l’unico fruibile. Come veicolare un contenuto comportamentale/affettivo di accettazione? Il segno pragmatico sembra il più adatto. Come veicolare un contenuto nozionale di carattere storico? Il segno verbale-informativo non va lasciato solo, se non si vuole trascurare oltre metà della classe, ma ad esso si possono accompagnare il segno verbale-narrativo, il segno iconico-filmico, quello musicale, quello motorio-iconico-simbolico della

visita presso un museo. Tutto questo va stimato alla luce della pragmatica della didassi: i segni debbono essere funzionali al destinatario (anche al mittente) del messaggio, per cui sono da considerare, come già ricordato, l'età, il livello mentale, la condizione culturale, la matrice socio-economica e tutto ciò che può risultare d'interesse.

Figura 5.

LIVELLO DELLA SINTATTICA	LIVELLO DELLA SEMANTICA	LIVELLO DELLA PRAGMATICA
QUALI SEGNI USARE?	QUALE SEGNO E' PIU' ADEGUATO AD UN CERTO TIPO DI CONTENUTO?	QUALE SEGNO E' PIU' FUNZIONALE RISPETTO AD EMITTENTE E DESTINATARIO?
SEGNI: - VERBALI - informativi - narrativi - performativi - SONORI/MUSICALI - MOTORI - ICONICI - SIMBOLICI - PRAGMATICI - OLFATTIVI - TATTILI - ...	CONTENUTO: - NOZIONALE - COMPORTAMENTAL E - STRATEGICO/METODOLOGICO	EMITTENTE E DESTINATARIO: - ETA' - LIVELLO MENTALE - CONDIZIONE CULTURALE - MATRICE SOCIO-CULTURALE
S ↔ S	S ↔ D	S ↔ C

## 2.4 Le novità del discorso didattico titoniano: la matetica

A questo punto possiamo segnare uno dei punti cardini della teoria di Titone: il concetto di matetica, in grado di tenere conto di quanto finora spiegato a proposito dell'insegnamento come atto incoativo nei termini di  $I > C$ ,  $I = C^n$ ,  $I < A$  e di quanto detto intorno all'apprendimento quale reazione incommensurabile allo stimolo, ma anche di contenere

in sé l'idea di processo sistemico riguardo all'insegnamento e di sussumere tutto il discorso sui segni didattici.

La matetica, o "scienza e metodologia dell'apprendimento"<sup>164</sup> è tesa ad individuare l'apprendimento come attività peculiare del discente.

La matetica ci dovrebbe dare un concetto più ampio e più ricco dell'insegnare in quanto atto incoativo dell'apprendere, che vale proprio in quanto riesce a far apprendere in forma personale, profonda, assimilativa e creativa.

Più che parlare di processo didattico o di processo d'insegnamento è preferibile parlare di <<processo matetico>>, intendendo con ciò riferirci a un <<sistema di operazioni determinate da una stimolazione insegnativa e culminanti in una serie organica di reazioni apprenditive>>. Con questa definizione astratta e onnicomprensiva si evita di delimitare il processo matetico a una singola <<lezione>> o a un programma mensile di lezioni; si evita di delimitare artificialmente nel tempo l'atto didattico. Nel processo matetico la variabile principale non è il tempo, ma è l'effetto che si ottiene, il quale è condizionato e condiziona a sua volta un processo di maturazione, di sviluppo, di acquisizioni dall'interno; una serie di operazioni che restano immanenti, personali, anche se stimolate da lavori di gruppo, da scambi intellettuali o affettivo-operativi di diversi allievi fra loro e con l'insegnante.

Processo matetico è dunque un termine talmente generale, che ci permette di precisare fasi e sottofasi, e di delimitare programmi scolastici, ritmi di sviluppo educativo, cicli più o meno ampi di apprendimento.<sup>165</sup>

## 2.5 Le novità del discorso didattico titoniano: la struttura

Contemporaneamente al concetto di matetica, indichiamo come *bullet point* anche il concetto di struttura, al quale Titone attribuì notevole importanza, tanto da soffermarci sia nel discorso semiotico, parlando di un sistema stratificato dei livelli strutturali della semiosi didattica<sup>166</sup>, sia nel discorso attorno al processo didattico, da considerarsi organizzato secondo una struttura binaria, costituita da due piani: una struttura emergente, o di superficie, ed una struttura latente, o profonda<sup>167</sup>. Proprio perché orientato a non perdere il punto di vista strutturale, egli scelse la Teoria Generale dei Sistemi, in quanto capace di fornire "il quadro più idoneo ad una analisi dinamico-strutturale di processi complessi, quale è quello didattico"<sup>168</sup>, mentre, simultaneamente, consentiva la giusta collocazione all'analisi della comunicazione come sistema dinamico.

---

<sup>164</sup> Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 98.

<sup>165</sup> Ibi, pp. 98-99.

<sup>166</sup> Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, op. cit., p. 925.

<sup>167</sup> Ibi, p. 911.

<sup>168</sup> Ibi, p. 912.

A proposito del concetto di struttura egli scrisse:

Mutuando da una certa dottrina della linguistica contemporanea la dicotomia di struttura profonda e di struttura superficiale applicata alla lingua, anche nell'apprendimento come processo noi possiamo constatare certe mutazioni in superficie, facilmente osservabili e misurabili, che l'insegnante, anche privo di strumenti scientifici, può notare e verificare; e una struttura profonda che spiega e giustifica questi mutamenti superficiali.

In tutti gli esseri viventi esiste una simile dicotomia. E' importante controllare entrambe queste strutture, poiché l'insegnante e ancor più l'analista del processo di apprendimento deve essere consapevole che ciò che avviene alla superficie ha radici profonde; e ciò che appare ambiguo in superficie, può essere invece spiegato mediante un ricorso alla struttura profonda, per sua natura univoca.<sup>169</sup>

L'interesse di Titone si mosse dal piano emergente al piano latente, da ciò che può essere colto, da uno sguardo attento, in superficie, a ciò che accade all'interno del soggetto, su cui egli poteva solo formulare ipotesi, scientificamente fondate; senza nulla togliere al piano emergente, ossia alla dialettica dell'insegnamento visto come comunicazione stimolativa, alla cui riflessione metodologica concorse in modo colto, ricco, sistematico, personale e innovativo, egli articolò, è l'ipotesi di questo saggio, il proprio migliore contributo al livello del piano profondo, una struttura universale comune a tutti gli uomini, sulla cui base impostare una più appropriata azione didattica. Se esisteva una struttura, era possibile la costruzione di un modello che ambisse alle caratteristiche insite nel proprio concetto: rappresentare adeguatamente la realtà, indirizzare l'azione.

Il concetto di matetica ed il concetto di struttura sono allora due dei punti propri del discorso, possiamo dire, più caratteristicamente titoniano, due degli elementi che mossero la sua riflessione più personale e lo portarono a formulare un'originale proposta nel panorama didattico della seconda metà del secolo scorso.

### 2.5.1 La riflessione sull'apprendimento

Non sono secondarie le modalità attraverso cui lo studente apprende, Titone ci si soffermò a lungo, prima per studiarle e cercare di comprenderle, poi per formulare un'ipotesi che rendesse ragione di esse esprimendo un modello valido universalmente, quindi per sperimentare tale modello. Non possiamo, però, addentrarci nel discorso sull'apprendimento, senza lasciare a Titone il compito di riassumere quanto detto fino ad ora:

Partendo da un quadro concettuale derivato dalla Teoria Generale dei Sistemi, l'Insegnamento è visto come un sistema dinamico, in cui il perno è costituito dalla comunicazione stimolativa

---

<sup>169</sup> Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 99.

(più che semplicemente informativa) e la struttura di base è traducibile in un triangolo di forze interagenti bidirezionalmente (reversibilità fattoriale). La comunicazione, come sottosistema del sistema Didattico, è analizzata dapprima mediante l'applicazione di un modello integrato ricavato da una serie di modelli parziali (semiologico, cibernetico, statistico, psicologico, sociologico, psicolinguistico), indi mediante una applicazione rigorosa di alcuni concetti fondamentali della semiologia. In particolare, si propone come ipotesi metodologicamente feconda la riorganizzazione dei fattori intrinseci al processo didattico considerandoli come <<segni>>, che esercitano distinte funzioni comunicative e sono suscettibili di essere strutturati su livelli diversi (livello sintattico, semantico, pragmatico).

Un concetto <<sistemico>> di insegnamento non solo permette una più coerente analisi di tutti gli elementi implicati, ma ancor più facilita l'organizzazione di una sintesi operativa degli atti didattici offrendo una più sicura garanzia di finalizzazione, e quindi di efficacia.

(...)

Il concetto <<sistemico>>, quando si allarghi e si concretizzi fino ad abbracciare tutti i dati reali della situazione antropoculturale, assume in sé le considerazioni etnografiche che caratterizzano la situazione didattica come incontro inter-culturale.

Gli studi etnografici della comunicazione possono allora recare interessantissimi contributi.<sup>170</sup>

In conclusione, riprendiamo il concetto di apprendimento fornito da Bastien e già anticipato nel cap. 1:

Una trasformazione globale di tutta la personalità. Una *modificazione interna essenzialmente dinamica, ove il pensiero riflesso tiene un ruolo dominante*. Un cambiamento cosciente nel comportamento, che si adatta meglio alle situazioni nuove<sup>171</sup>.

L'accento sul ruolo del pensiero riflesso e sul valore del cambiamento cosciente sono colti dal nostro come gli elementi discriminanti di una tale definizione rispetto ad altre, tanto che ritroviamo questi due elementi anche nelle leggi che Titone riconobbe essere, in fondo, quelle che regolano l'apprendimento umano: è infatti tutto l'uomo (sensi, intelligenza, volontà, memoria, immaginazione, emotività..., esperienze precedenti, atteggiamenti, attitudini...) che partecipa allo sforzo e al lavoro di apprendimento (*legge della totalità*); quando si comprende, si percepisce o ci si rivolge a qualcosa ci si indirizza verso delle totalità, dei complessi unitari, che solo in un secondo momento verranno frammentati a favore dell'analisi (*legge della globalità*); il motivo, lo scopo, l'obiettivo sono essenziali all'apprendimento, lo accendono, perché da essi parte un bisogno che muove un interesse (*legge della motivazione*); ogni nuova conoscenza, ogni nuova informazione si unisce alle preesistenti assimilandovisi, unificandovisi, divenendo funzione organica nel tutto (*legge dello sviluppo e della riorganizzazione*, poi precisata in quella che segue); allo sviluppo fisiopsicologico si giunge mediante un apprendimento profondo, che ha luogo attraverso un processo dialettico vitale trifasico, il quale consiste in:

---

<sup>170</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., pp. 79-80.

<sup>171</sup> Ibi, p. 93.



- I.  *differenziazione*: dalla conoscenza generale alla conoscenza del particolare, dagli abiti generici a quelli specifici...;
- II.  *integrazione*: nuovi elementi nozionali e vitali vengono incorporati nella totalità della personalità e unificati strutturalmente nell'io...;
- III.  *precisazione*: ossia, affinamento funzionale dei processi vitali della persona sì da ottenere in ciascuna operazione chiarezza e distinzione, economia, armonia e fluenza. E' questo lo stadio della  *competenza* in un certo settore del comportamento (ad esempio, linguistico) o della  *maturità* in un senso più profondo e comprensivo (la maturità implica non soltanto un alto grado di abilità nelle esecuzioni periferiche, ma soprattutto un dominio cosciente e unitario di diverse abilità correlate). (Cfr. H. Bastien, 1951 (1954), p. 85 sgg.).<sup>172</sup>

(*legge della riorganizzazione*)<sup>173</sup>; l'apprendimento, sottolinea il nostro, non è mai fine a se stesso, "ma mezzo, nell'uomo, per giungere all'arricchimento e alla maturazione del pensiero riflesso"<sup>174</sup>.

Titone attribuì all'apprendimento anche le seguenti qualità, considerandolo un fenomeno cognitivo ed un'attività finalizzata con una base esercitativa.

E' fenomeno cognitivo perché, quando apprendiamo, cogliamo l'effetto della percezione di un oggetto, sia esso una nozione o uno schema motorio, "acquisito con un atto del soggetto totale nel suo concreto inserimento in una data situazione"<sup>175</sup>, ma cogliamo anche tutte le condizioni soggettive ed oggettive che concorrono a definire la situazione di apprendimento. E' un'attività finalizzata per il suo essere intrinsecamente motivata da un bisogno e spinta da un interesse ed è un'attività che richiede esercizio, come sistematizzato da Thorndike.<sup>176</sup>

Furono accolte da Titone le fasi dell'apprendimento formulate da Jordan<sup>177</sup>:

1. Uno stadio preliminare di sufficiente preparazione e disposizione (*readness*) all'imparare.
2. Una presa di posizione (*set o adjustment*) di fronte all'oggetto da conoscere o alla situazione o al problema da risolvere.

---

<sup>172</sup> Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata. Introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Armando, Roma 1971, p. 62.

<sup>173</sup> Ibidem.

<sup>174</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., pp. 93-94.

<sup>175</sup> Ibi, p. 95.

<sup>176</sup> La legge dell'esercizio riguarda il rafforzamento delle connessioni con la pratica (legge dell'uso) e l'indebolimento delle connessioni o l'oblio quando la pratica viene meno (legge del disuso). La legge dell'effetto si riferisce al rafforzamento o all'indebolimento di una connessione come risultato delle sue conseguenze, per cui uno stato di soddisfazione provocherà un rafforzamento della connessione, mentre al contrario uno stato di insoddisfazione porterà all'indebolimento della connessione.

Si parla di connessioni in quanto, per Thorndike, la base dell'apprendimento è la connessione, cioè l'associazione tra le impressioni sensoriali e gli impulsi all'azione; questi legami si possono rafforzare o indebolire formando o indebolendo abitudini.

Cfr. E.R. Hilgard - G.H. Bower, *Le teorie dell'apprendimento*, op. cit., cap. 2.

<sup>177</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., p. 100.

3. *Selezione* della via da seguire o del mezzo da adottare.
4. *Eliminazione* degli ostacoli e degli errori.
5. *Fissazione* dell'esperienza, ossia acquisto duraturo di un tipo di reazione o di una nuova conoscenza, in conformità alle leggi dell'apprendimento (...)
6. *Integrazione e organizzazione* del materiale appreso: questo è lo stadio decisivo, in quanto soltanto ciò che si inserisce profondamente e organicamente nel tessuto vivo della propria esperienza antecedente, resta come possesso permanente. Si tratta di dare un senso nuovo e personale a ciò che è stato incorporato, e ciò si ha quando le nuove conoscenze o abilità vengono innestate sul già noto mediante stretti rapporti psicologici o logici. Gli studi fatti sul fenomeno dell'oblio dimostrano che vien facilmente dimenticato quel materiale che resta privo di senso e isolato.<sup>178</sup>

Rispetto alle quali il nostro si soffermò sul concetto di *readness* (= prontezza), anticipato nella fase 1 su indicata, chiedendosi cosa sia e se sia necessario affinché si verifichi l'apprendimento. Anche qui accolse la lettura del Jordan, che sintetizzò il concetto di *readness* in due condizioni dinamiche fondamentali: “la *capacità* e la *volontà di imparare*”<sup>179</sup>, distinguendo tra l'apporto ereditario accresciuto dallo sviluppo biopsichico (la *capacità*) e lo sviluppo di disposizioni ed interessi favorevoli al lavoro di apprendimento (la *volontà di imparare*).

Ma ciò che emerge principalmente da quanto detto sull'apprendimento, in verità già presente nella definizione di Bastien, è come esso sia imprescindibile dal concetto di personalità:

“Cognitività” e “personalità” “sono quindi due concetti imprescindibili in una teoria adeguata dell'apprendimento umano (...)”<sup>180</sup>.

“I concetti di *personalità* e di *io* sono talmente centrali da fornire essi soli la giusta focalizzazione e interpretazione dei processi di apprendimento”<sup>181</sup>.

## 2.6 Le novità del discorso didattico titoniano: la personalità

Evidenziamo qui, allora, il terzo punto focale della riflessione di Titone, quello di *personalità*, che, insieme ai due già sottolineati, *matetica* e *struttura*, motivò la sua proposta psicodidattica.

Personalità è concetto centrale desunto dalla psicologia umanistica, apertamente scelta dal nostro quale punto di vista psicologico sull'apprendimento.

---

<sup>178</sup> Ibi, pp. 100-101.

<sup>179</sup> Ibi, p. 102.

<sup>180</sup> Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata*, op. cit., p. 64.

<sup>181</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., p. 118. Vd. anche: Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata*, op. cit., p. 73.

La fecondità dell'orientamento psico-umanistico rispetto alle applicazioni della psicopedagogia sta, non solo in questo concetto basilare di rispetto della persona singola, ma ancora più specificamente nell'istanza *interpersonale*, cioè nel riconoscimento che <<l'io ha bisogno dell'altro>> (Otto Rank). Tale istanza si esprime nel riconoscimento dell'importanza del rapporto nella crescita della personalità, nella accentuazione dei temi del dialogo, dell'incontro, dell'intersoggettività, della comprensione empatica, e così via.

E' al tutto evidente quale influsso trasformante può avere una simile visione dello sviluppo umano sulla psicopedagogia dell'apprendimento: non più *soltanto* processo di modificazione dei nessi neurali, ma soprattutto trasformazione delle intime strutture (mentali e affettive) della personalità.<sup>182</sup>

Altrettanto chiaramente egli opta per la riflessione intorno alla personalità operata da Allport, Maslow e Nuttin, sostenendo, col primo, che

la struttura multiforme e originale della persona umana può essere studiata soltanto da un punto di vista eclettico - meglio diremmo <<integrato>> o <<integrale>> - come sistema plurimo e aperto (...).

Una concezione integralistica e aperta permetterà di vedere nella personalità come compossibili e coesistenti elementi e aspetti apparentemente contrastanti: struttura e topografia atomistica, neurologia e spiritualità, passato e avvenire, io in conflitto e io armonico, cibernetica e spontaneità biologica, residui infantilistici del super-io e senso etico maturo, riflessologia e libertà di fronte alle sfide dell'esistenza, misurazione quantificabile di tratti distintivi e insieme descrizione idiografica di tratti singolari e irripetibili...<sup>183</sup>

Compariamo sinteticamente le definizioni di personalità fornite dai tre studiosi e riportate da Titone<sup>184</sup>:

Figura 6.

<p><b>ALLPORT</b></p>	<p>“La personalità è l'organizzazione dinamica, in seno all'individuo, di quei sistemi psicofisici che determinano il comportamento e il pensiero che gli sono caratteristici.”</p> <p>“Qualunque cosa sia la personalità, essa ha le proprietà di un sistema (nel quale tutte le parti sono in reciproca relazione). Il concetto quasi-meccanico dell'apprendimento accentua l'acquisizione frammentaria e non lascia adeguato spazio alla coerenza e all'autocritica. Dobbiamo quindi accettare altri principi per spiegare meglio lo schema e l'organizzazione nel sistema complesso della personalità.”</p>
-----------------------	---

<sup>182</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo*, op. cit., pp. 115-116.

<sup>183</sup> Ibi, pp. 116-117.

<sup>184</sup> Ibi, pp. 118-122.

<p><b>MASLOW</b></p>	<p>L'approccio psicologico di Maslow è da lui stesso definito &lt;&lt;<i>olistico-dinamico</i>&gt;&gt;, in quanto: a) vede nella <i>personalità</i> il <i>primum</i> della psicologia, il dato fondamentale e quindi l'oggetto specifico di una scienza non riduttiva ma comprensiva; b) vede la personalità non come aggregato di funzioni o di stati ma come una <i>totalità</i> strutturata (<i>total personality</i>), una unità inscindibile, contro le psicologie isolazionistiche, tra cui anche la psicanalisi; c) vede l'ideale costruzione della personalità come un processo di <i>autorealizzazione</i>, come un processo finalistico, inteso a soddisfare tutti i bisogni genuini dell'uomo, tutte le aspirazioni e tutte le tendenze che autenticamente gli appartengono (<i>motivation</i>).</p> <p>I due termini <i>motivation</i> e <i>personality</i> non rappresentano realtà distinte, bensì due aspetti della stessa realtà dinamica, unitaria perché centrata sull'idea di personalità, dinamica perché realizzata dalla motivazione nel suo significato più ampio e più complesso.</p>
<p><b>NUTTIN</b></p>	<p>“Il comportamento umano si distingue dai processi fisiologici per il fatto che esso è più o meno <i>personalizzato</i>, vale a dire che esso si presenta come la risposta globale e significativa di un soggetto ad una situazione che ha per lui un senso. E' per questo che si potrebbe definire la psicologia umana come la scienza della <i>persona comportantesi nel mondo</i>, parimenti che come lo studio della <i>condotta</i>”</p> <p>“Una personalità è un modo di funzionamento che ingloba essenzialmente due poli: l'<i>io</i> e il <i>mondo</i>. L'<i>io</i> è l'insieme delle funzioni e delle potenzialità psichiche dell'individuo; il mondo ne è l'oggetto intrinseco. Effettivamente, il funzionamento psichico - la percezione e il comportamento in generale, come pure la motivazione - comprende necessariamente un oggetto come termine intrinseco del processo stesso. Tale funzionamento non può, perciò, che situarsi entro una struttura che implica un riferimento intrinseco e attivo dell'<i>io</i> a un mondo di oggetti. Questo mondo degli altri e degli oggetti non si trova quindi soltanto <i>di fronte</i> all'<i>io</i>, ma costituisce il <i>contenuto</i> stesso della vita psichica personalizzata. Ciò equivale a dire che, dal punto di vista funzionale, una personalità non può esistere che entro il quadro di una struttura che va al di là dell'organismo somatopsichico, in altri termini, entro una <i>struttura Io-Mondo</i>”.</p>

Astraendo, dalla precedente tabella sinottica, i termini chiave, otteniamo un possibile breviario relativo al concetto di personalità:

Figura 7.

Personalità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oggetto specifico della psicologia (scienza comprensiva)</li> <li>- si costruisce come processo di autorealizzazione (motivazione)</li> <li>- sistema complesso</li> <li>- totalità strutturata</li> <li>- organizzazione dinamica determinante il comportamento e il pensiero</li> <li>- modo di funzionamento che ingloba due poli: l'io e il mondo               <ul style="list-style-type: none"> <li>- io: insieme delle funzioni e delle potenzialità psichiche</li> <li>- mondo: oggetto intrinseco</li> </ul> </li> </ul>
-------------	---

## 2.7 Considerazioni di sintesi sul discorso didattico titoniano

Emergono le idee care a Titone, quelle che lo solleccitarono nell'espressione di un modello di apprendimento: l'idea di *struttura*, legata a quelle di *sistema*, *totalità*, *strutturazione*, *complessità*, che a loro volta richiamano l'idea di *processo*, strettamente unita al senso di *funzionamento* e *dinamismo*; il concetto di *motivazione*, non disgiunto da quelli di *pensiero* e di *comportamento*, richiamante i due poli di *io* e *mondo*, a dire di un essere umano strutturato internamente ma anche adattato esternamente, coordinato con il mondo, fisico, sociale, culturale, e dipendente da esso<sup>185</sup>.

L'ipotesi umanistica, contemplando la globalità, riporta l'apprendimento, il conoscere, l'acquisizione di concetti e di strategie, la grammatica e l'istruzione pratica, nell'alveo controllato dalla personalità, ed il comportamento, lungi dall'esserne sciolto, è governato in parte dall'apprendimento (quale fissazione di capacità operative) e dalla creatività (quale risorsa disponibile di fronte a nuove situazioni e a nuovi problemi). La costruzione di nuove conoscenze e motivazioni avviene proprio nella personalità, mediante il comportamento che realizza progetti, compiti e piani, tutti mezzi per soddisfare bisogni, richiedenti tutti, ogni volta, una ristrutturazione dei rapporti io-mondo. Il comportamento è leggibile come risposta ad una situazione significativa in un certo mondo (costruito dall'attività psichica primordiale dell'uomo partendo dagli stimoli agenti sul suo organismo) che esiste per l'individuo e che, proprio per questo, è oggetto di conoscenza ed ha un significato. Il

<sup>185</sup> Renzo Titone (a cura di), *La personalità bilingue*, op. cit., p. 24.

rapporto attivo con uomini e cose parte dalla percezione della situazione in quanto frammento del nostro mondo, si fissa o si modifica secondo i risultati delle nostre azioni conseguenti, allarga, cambia o rettifica la nostra percezione del mondo e la percezione di sé. In questo modo l'apprendimento è leggibile come sviluppo della personalità.<sup>186</sup> Comportamento ed apprendimento sono due termini sostituibili, nella logica di Titone indicano entrambi l'organismo umano nel suo processo di sviluppo, in se stesso e in rapporto con le situazioni esistenziali concrete, quelle nelle quali esso è inserito ed opera. Tanto il comportamento quanto l'apprendimento non sono riducibili ad operazioni di un solo livello, poiché essi si esplicano a livelli diversi, ma "funzionalmente dipendenti e gerarchizzati"<sup>187</sup>; così intesi, sono entrambi riferiti ad un modello attivo, necessariamente complesso ed articolato, piuttosto che ad un modello passivo, "inevitabilmente ipersemplicificante, riduzionistico e quindi mistificatorio"<sup>188</sup>.

Titone sintetizzò con una formula<sup>189</sup> quanto detto fino ad ora:

Figura 8. Formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo umano.

$$C(A) = \frac{P(c\ a)}{S}$$

Legenda:	C = comportamento	S = situazione
	A = apprendimento	c = processi cognitivi
	P = personalità	a = processi di automatizzazione

<sup>186</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento in prospettiva psicopedagogica*, in Renzo Titone (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 30-48.

<sup>187</sup> Renzo Titone (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 127.

<sup>188</sup> Ibidem.

<sup>189</sup> Ibidem.

Tale formula stabilisce una relazione di uguaglianza fra il comportamento/apprendimento ed i processi cognitivi e/o i processi di automatizzazione informati dalla personalità, cioè diretti, motivati, giustificati da essa, sulla base della situazione (in funzione di denominatore comune). Personalità, processi cognitivi e processi di automatizzazione rappresentano tre livelli integrati, la cui integrazione dinamica è sempre diveniente, “nel senso assiologicamente accettabile di una tensione permanente verso una crescente auto-realizzazione”<sup>190</sup>.

In effetti, la formula di Titone ricorda straordinariamente, tanto da poterla considerare una sua filiazione, l'originale formula<sup>191</sup> con la quale Kurt Lewin sintetizza la sua *teoria del campo*:

$$C = f (P, A)$$

con la quale si mette in risalto che il comportamento (C) di un individuo è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalla sua personalità (P) e dall'ambiente (A) che lo circonda.

Titone specificò la formulazione di Lewin, la declinò didatticamente, con un'attenzione propriamente pedagogica: il comportamento, secondo la logica titoniana, è infatti affiancato dall'apprendimento, ed entrambi convivono quali sfaccettature di un unico processo, quello vitale dell'organismo psico-fisico; l'ambiente, presente nella formula di Lewin, è specificato nei termini più ristretti di *situazione* in quella di Titone, dove viene messo al denominatore, ad indicare, anche visivamente, la base su cui tutto si svolge. Non dobbiamo dimenticare, peraltro, che Titone valutò il termine *ambiente* come più ampio e comprensivo di quello *situazione*, e lo pose, come visto in figura 1, quale cerchio più esterno, con la denominazione SS (Situazione Sociale, ambientale). Anche il termine personalità è precisato secondo un pensiero psico-pedagogico, per cui l'attenzione viene portata sui processi cognitivi e di automatizzazione informati dalla personalità, ad aprire il futuro discorso di Titone: ci sono processi (cognitivi e di automatizzazione) che ricorrono in tutti gli individui secondo una struttura simile, ma la personalità originalizza ognuno di noi; c'è qualcosa di comune nel modo di apprendere di ogni individuo umano nell'universo (la struttura dei processi), ma ogni individuo umano apprende in maniera differente (la personalità che informa i processi).

---

<sup>190</sup> Ibi, p. 128.

<sup>191</sup> Wikipedia, Kurt Lewin.

Il discorso inerente la struttura dei processi è importante: gli individui umani, riconosciuti tali sulla base di comuni caratteristiche identitarie dalla biologia, non posseggono solo identiche funzioni fisiologiche, ma anche medesime funzioni psicologiche (i cui prodotti sono però variabili da individuo ad individuo per effetto della personalità e dell'ambiente, cosa che avviene, peraltro, anche con le funzioni fisiologiche: se un individuo si nutre solo di certi tipi di cereali, la sua crescita sarà diversa da quella di un individuo che approfitta di una dieta ben più variata). Sono tali funzioni psicologiche che consentono l'apprendimento e/o il comportamento, e lo consentono alla stessa stregua per tutti. Così come le funzioni fisiologiche hanno una struttura fisica che le sorregge e le permette, anche le funzioni psicologiche posseggono, è l'ipotesi di Titone, una struttura che le sostiene e le consente. Ma tale struttura deve essere, proprio come accade per le strutture fisiologiche, la stessa per tutti. Ciò non è poco se si pensa, come pensava il nostro, all'educazione scolastica e se ci si pensa da un punto di vista matetico e non solo didattico; non è poco per diversi motivi: primo, se le strutture sono comuni e tutti le posseggono in quanto esseri umani, tutti possono conseguire apprendimenti; ma tali apprendimenti non sono indifferenti alla personalità e all'ambiente/situazione, per cui, secondo motivo, diventa fondamentale, per un'istituzione che ha l'ambizione di istruire tutti, qual è la scuola pubblica, concentrarsi su ciò che c'è di comune negli individui, piuttosto che su ciò che ognuno ha di irriducibilmente diverso dagli altri, cioè diviene necessario orientarsi alla struttura, accettando ed accogliendo le diversità interindividuali; terzo, se ci si focalizza sulla struttura, con l'intenzione di esercitarne i processi, diviene conseguente valutare tanto gli apprendimenti quanto i comportamenti, mentre, nell'attuale situazione scolastica, orientata ai contenuti, nella quale essi costituiscono l'elemento accomunante, si valutano gli apprendimenti, ma risulta arduo valutare i comportamenti e da ciò deriva che si è nell'impossibilità di valutare le competenze.

Giunti così ad anticipare, avendo accennato ai livelli operativi diversi ed integrati che costituiscono gli elementi essenziali di una teoria unificata del comportamento/apprendimento ed essendoci soffermati sulla formula indicata in figura 7, il cuore del pensiero di Titone, ricordiamo, in conclusione, anche i tre termini nodali del discorso titoniano: matetica (apprendimento), struttura e personalità, nuclei della sua riflessione, pilastri del suo modello. A questo proposito risulta interessante notare come la stessa formula di Titone sopra citata:



$$C(A) = \frac{P(c a)}{S}$$

contenga i tre concetti essenziali del discorso titoniano: matetica (apprendimento), personalità e struttura. Mentre i primi due (matetica e personalità) sono espliciti in essa, il terzo rischia di non essere letto, anche se sta sotto gli occhi chiaramente. La struttura dell'apprendimento è ben illustrata proprio visivamente, balza agli occhi guardando la formula: l'elemento portante nell'apprendimento è la personalità, è lei che dirige, indirizza, controlla, facilita o inibisce i processi cognitivi e quelli di automatizzazione, anch'essi elementi strutturali dell'apprendimento; il tutto poggia sulla situazione, esteriore o interiore, sociale o intima, terzo elemento della struttura.

### 3. La didattica e i modelli di Titone

---

Con il suo lavoro, Titone segnò un passo ulteriore rispetto alla didattica puerocentrica dell'attivismo pedagogico, non limitandosi a ripetere l'importanza, anzi la centralità del soggetto apprendente, ma cercando un modello che fondasse razionalmente e scientificamente tale volgersi matetico della didattica, già giustificato dalla psicologia. Se il movimento attivistico, nelle sue molteplici e ricche differenziazioni, portò una ventata di rinnovamento nella scuola, Titone andò oltre. I principi generali<sup>192</sup> del movimento attivistico, sviluppatosi in seno alla pedagogia nuova, e le norme che li tradussero in

---

<sup>192</sup> "1) *Primato dell'educazione sull'istruzione nozionistica* (...)

2) *Pedagogia fondata sulla psicologia*: una psicologia dell'interesse (e, in genere, dell'affettività), dell'azione (e non soltanto del pensiero), della spontaneità (e meno delle situazioni artificiali di laboratorio), della natura evolutiva del fanciullo (e non dell'adulto o dell'uomo in astratto), dello <<scolaro>> irrequieto e problematico.

3) *Educazione puerocentrica* (...) E, quindi, un'educazione non mirante alla formazione dell'adulto, ma a donare al fanciullo la massima possibilità di vivere pienamente e gioiosamente la sua vita di fanciullo; educazione che fa della scuola un laboratorio di attività feconde (...)

4) *Autonomia*: la quale, in un senso generale, <<libera l'allievo dalla tutela personale dell'adulto>> ma <<per collocarlo sotto la tutela della propria coscienza>> (...)

5) *Ambiente naturale* (...)

6) *Educazione individuale in uno spirito comunitario*: accanto all'istanza del pieno sviluppo dell'individuo in tutte le sue risorse naturali è posta, in armonica unità, l'altra istanza della formazione del senso sociale del futuro cittadino delle moderne democrazie (principio, questo, che ha ricevuto particolare attenzione pratica dalla pedagogia svizzera e nord-americana).

7) *Atmosfera di ottimismo e di fiducia*: educazione, dunque, fondata sulla persuasione della bontà originaria della natura infantile (...) e sulla fiducia nella quasi infinita educabilità e perfettibilità del fanciullo (...)"

Renzo Titone, *Metodologia didattica*, LAS, Roma 1975, pp.45-46.

pratica<sup>193</sup>, furono accolti dal nostro, che però condivise anche le note fatte dal Maritain<sup>194</sup> e da altri pedagogisti-filosofi, secondo i quali essi non davano sufficiente spazio alla concezione del fine: le tecniche, per ottime che fossero, rimanevano sempre dei mezzi, era necessario dirigerle al perseguimento di fini che si ricollegassero ad autentici valori

---

<sup>193</sup> “1) *Avere una giusta visione dell'allievo*: a) egli è un essere originale, estremamente ricco di energie potenziali (soprattutto di interessi), che anelano a piena espansione attraverso la propria attività; b) nel suo sviluppo tutto è legato intimamente: crescita fisica, intellettuale e affettiva; ma le ricerche psicologiche recenti hanno sottolineato l'influsso considerevole del suo equilibrio *affettivo* sulla vita intellettuale; c) donde due atteggiamenti importanti che l'educatore deve avere: essere *ottimista* - essere *aperto* all'osservazione, alla comprensione e alla discrezione.

2) *Mobilizzare l'attività del fanciullo*: il programma principale deve consistere nello sviluppare le attitudini del fanciullo, e per questo non vi è altro mezzo che di <<farlo agire>>; ma l'attività che si vuole stimolare, non dev'essere primariamente quella esteriore sibbene l'attività *interiore* dello spirito. Donde, alcune conseguenze:

3) *Essere una <<guida>>, non un <<istitutore>>*: l'insegnante non deve ridursi a fare il distributore di nozioni, ma deve stimolare, risvegliare le energie dormienti dell'alunno per la conquista non solo di conoscenze ma di atteggiamenti e di attitudini.

4) *Partire dagli interessi profondi del fanciullo*: ciò non vuol dire che occorra far leva sul <<piacere>> (...); quello che si richiede è che ci si agganci ai veri bisogni di sviluppo del fanciullo, e quindi che si dia allo studio la motivazione di un profondo arricchimento personale. Lo sforzo non è eliminato, ma è *motivato*, e quindi reso più fecondo, quando l'allievo abbia compreso che la sua attività tende ad un suo reale *bene personale*. Pertanto, questa pedagogia dello sforzo motivato e vivificato si oppone tanto alla pedagogia del piacere quanto alla pedagogia dello sforzo vuoto. E' il concetto espresso dal Bloch: <<Lo sforzo provocato senza lo stimolante naturale dell'interesse e con l'aiuto degli stimolanti artificiali delle sanzioni scolastiche è patologico e sterile. Lo sforzo che si genera spontaneamente sulla base, nella linea e come prolungamento degli interessi spontanei del fanciullo, è sano e normale>>.

5) *Aprire la scuola alla vita*: ambiente domestico all'interno della scuola, ambiente naturale all'esterno, contatto con la realtà ambientale nell'insegnamento, espresso da quel principio didattico: <<Ne jamais puiser dans un livre ce que l'élève peut trouver facilement dans le milieu qui l'entoure>> (dove può bastare l'esperienza diretta, fare a meno del libro). Quindi, osservazione guidata dalla vita (fisica, botanica e animale) come si svolge nel mondo naturale; osservazione della vita umana nell'ambiente sociale (fabbriche, officine, laboratori, magazzini e negozi, mercati, servizi pubblici, ferrovie, ospedali, cucine, aspetti geografici del paese, monumenti storici, musei d'ogni sorta, ecc. ecc.). Ma siccome non tutto è buono quello che il mondo offre al fanciullo, occorre fortificare i poteri critici dell'immaturato attraverso l'analisi e la discussione: così che la <<scuola attiva>> diventi <<scuola reattiva>>.

6) *Fare della classe una vera comunità giovanile*: la classe trasformata in famiglia, il lavoro a gruppi sono fattori insostituibili dello sviluppo intellettuale e morale del giovane.

7) *Unire il lavoro manuale all'attività dello spirito*: il lavoro delle mani deve servire al perfezionamento dello spirito, ad affinare la conoscenza, ad irrobustire la volontà; non ha, quindi, valore a sé - come si verificava in certe scuole attive deviazionistiche. E', infine, un mezzo atto a cementare tra gli allievi lo spirito di solidarietà.

8) *Sviluppare nel fanciullo le facoltà creatrici*: mediante l'esercizio libero delle capacità inventive (pittura e disegno, modellaggio, plastica, fabbricazione e uso di piccoli strumenti musicali, attività drammatiche, ecc.). L'educatore, qui, non deve diventare un tecnico, mirando al risultato di tali attività, ma restare un educatore, che le considera come punto di partenza di autoeducazione, cioè, come mezzi spontanei di soddisfazione del naturale bisogno di auto-espressione.

9) *Dare a ciascuno secondo le sue capacità*: l'allievo medio non esiste; occorre, dunque, adattare l'insegnamento - nel contenuto e nel modo, nella quantità e nella qualità - alle attitudini e alle deficienze individuali. Donde la necessità di affiancare all'insegnamento collettivo le attività individuali e libere. (...)

10) *Sostituire la disciplina esteriore con una disciplina interiore liberamente accettata*: né pedagogia repressiva né pedagogia libertaria, ma disciplina interiore e attiva. La disciplina è necessaria all'educazione, ma deve consistere nell'adesione profonda a una legge di cui si è compresa la ragion d'essere, la necessità. Facendo appello alla ragione del fanciullo si deve giungere a renderlo <<autonomo>>, cioè capace di autogovernarsi moralmente sulla sola base della propria coscienza.”

Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., pp.45-47.

<sup>194</sup> Jacques Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 15-16.

umani, i quali, in quanto genuinamente <<umani>>, potessero superare il regno del biologico per situarsi al livello dello spirito<sup>195</sup>.

Proprio nella direzione dello spirito si mosse il passo ulteriore compiuto da Titone, a questo livello potevano infatti collocarsi quei valori “genuinamente umani”, capaci di superare il regno del biologico, ma di costituire, con esso, su un piano anche, e non di meno, psichico il complesso sistema dell'apprendimento.<sup>196</sup> Tale ambito spirituale non era un ambito astratto, intimistico, metafisico, irrelato rispetto alle operazioni concrete che il sistema bio-psichico compie quotidianamente; era, piuttosto, un ambito definito precisamente da queste operazioni, dove il biologico non esclude lo psichico, i bisogni non possono fare a meno dei valori, le operazioni più superficiali e visibili non escludono altre operazioni, che hanno luogo in strati più profondi e perciò nascosti alla vista. Di questo apprendimento, che affonda le radici in uno degli strati più interni del nostro organismo, Titone, da buon scienziato, cercò di ricostruire il modello: un modello possibile, sperimentabile, falsificabile, come quello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento (cap. 2, fig. 1), il modello integrato della comunicazione umana (cap. 2, fig. 2 e fig. 3), la formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo (cap. 2, fig. 8), scorsi nelle pagine precedenti.

Poiché egli non si limitò a proporre una modellizzazione del sistema di apprendimento, ma ne avanzò una anche per il processo di istruzione, riteniamo più utile partire da quest'ultima, che illustra le operazioni più visibili, e quindi più superficiali di tale processo, per spiegare poi la modellizzazione del sistema di apprendimento, inerente strati più profondi dell'organismo e adatta a giustificare il primo modello, ricordando però di tenere ben presente che strati superficiali e profondi, in questo discorso di Titone, si interconnettono sempre e viaggiano costantemente insieme.

### **3.1 Il modello matetico**

Il concetto di matema, avanzato da Titone per svecchiare il metodo, la metodologia e le tecniche della didattica, si collocava in una prospettiva diversa rispetto a quella della

---

<sup>195</sup> Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., p. 47.

<sup>196</sup> Qui la parola *sistema* sottende tutta la concezione sistemica illustrata nei capitoli precedenti e il termine *psichico* accoglie il ricco discorso della psicologia umanistica, anch'essa annotata in precedenza.

classica <<lezione>><sup>197</sup>, accogliendo i principi meglio accertati della psicologia dell'apprendimento, che conducevano ad optare per termini quali *unità di apprendimento* o *ciclo di apprendimento*, per indicare "un processo in compartecipazione interattiva di insegnante e alunno"<sup>198</sup> avente come suo fulcro l'organismo e la personalità dell'alunno.

Il matema, nella terminologia di Titone, è definito come un "*ciclo minimo significativo di apprendimento*"<sup>199</sup>, scomponibile in porzioni o segmenti, i *micromatemi*, che non sono più autonomi o autosignificativi, in quanto la loro significatività sta in rapporto al matema di cui sono parte e di cui sono fasi ben definite. Titone fornisce la seguente spiegazione:

un matema potrebbe essere una lezione abbastanza ampia (di lingua o di storia o di matematica) che si può protrarre per più ore o anche settimane di lavoro. Esso costituisce pertanto un ciclo di lezioni o un ciclo compiuto di apprendimento. I micromatemi sono invece i momenti intermedi, delimitabili in termini di pochi minuti o di un'ora; e sono momenti funzionali che servono a far acquisire quella totalità di apprendimento che è il matema stesso. Pertanto, ad esempio, entro un matema di lingua potremmo identificare altrettanti micro-matemi nelle fasi di presentazione, esercizio, controllo, ecc.<sup>200</sup>

I micromatemi fondamentali individuati da Titone sono tre:

il micromatema di base;

il micromatema di rinforzo;

il micromatema di controllo.

Il primo riguarda la percezione iniziale dell'oggetto da apprendere (nozione o capacità operativa che sia), percezione, proprio perché iniziale, necessariamente di carattere globale, "legata ad un contesto motivazionale che la suscita e l'accompagna"<sup>201</sup>. La seconda fase (o micromatema) comporta una serie di processi di rinforzo del primo

---

<sup>197</sup> "Le critiche alla "lezione" tradizionale sono antiche: rimontano almeno al secondo decennio di questo secolo, cioè ai movimenti di rinnovamento didattico legati alle varie concezioni della <<scuola attiva>> o <<funzionale>> (Decroly, Claparède, Dewey, Ferriere, Parkhurst, Washburne, ecc.). In generale, la si è accusata di verbalismo nozionistico, di non funzionalità allo sviluppo e alle disposizioni di apprendimento dell'alunno, di anonimia collettivistica, di tendenza passivizzante, di trionfo del magistrocentrismo, e simili. La si è ricondotta - a torto - alla *lectio* medioevale, dimenticando che la sua origine sta invece nell'enciclopedismo di fine Settecento e inizio Ottocento, preoccupato di <<insegnare tutto a tutti>> mediante la parola <<ben congegnata>> del maestro."

Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 11.

<sup>198</sup> Ibidem.

<sup>199</sup> Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 105.

Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 11.

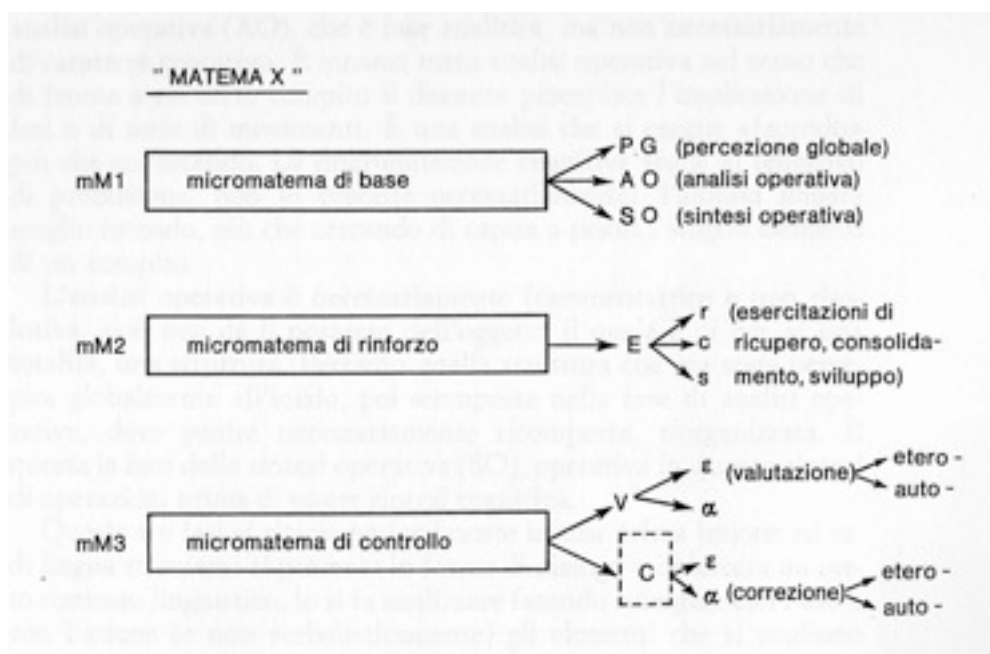
<sup>200</sup> Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., p. 105.

<sup>201</sup> Ibi, p. 106.

accostamento all'oggetto, rinforzo inteso in senso ampio come "qualunque operazione di consolidamento sia a livello motivazionale che sul piano percettivo e operativo"<sup>202</sup>. Il micromatema di controllo implica un feed-back, un'informazione di ritorno dopo l'attuazione dei due precedenti. Nel primo micromatema si hanno, quindi, la percezione e la motivazione basilari che possono portare o all'accettazione o al rifiuto dell'oggetto da parte del discente; in esso può darsi già apprendimento, ma tale apprendimento non si qualifica come autonomo e significativo poiché appartiene alla fase iniziale di accostamento all'oggetto, nella quale l'oggetto non è conosciuto in modo completo ed anche il transfer risultante è solo parziale. Si necessita di un secondo micromatema che, attraverso l'esercizio ed un percorso motivazionale, conduca ad una vera assimilazione, cioè all'ingresso dell'oggetto quale "parte del comportamento e della struttura effettiva del discente"<sup>203</sup>. Il micromatema di controllo ha un valore di rinforzo, di correzione o aggiustamento e di consapevolezza dell'acquisizione avvenuta. Solo a questo punto l'apprendimento risulta autonomo e significativo.

Ciascuno di questi tre micromatemi è scomponibile in altre micro-fasi, come illustrato dallo schema<sup>204</sup> seguente:

Figura 1. Illustrazione schematica di un matema e dei relativi micromatemi.



<sup>202</sup> Ibidem.

<sup>203</sup> Ibi, p. 107.

<sup>204</sup> Ibi, p. 106.

Il micromatema di base è infatti articolato in ulteriori tre micromatemi:

a. la percezione globale (PG) è il primissimo momento con cui si inizia il processo di apprendimento, essa è intesa in senso gestaltistico e funzionalistico, per cui è possibile anche percepire solo una parte dell'oggetto in modo indistinto e generico.

E' il caso dei singoli elementi di una struttura linguistica o grammaticale o di un concetto storico, che vengono percepiti senza avere coscienza della totalità strutturale alla quale appartengono<sup>205</sup>

b. l'analisi operativa (AO) è il passo successivo, necessario perché la percezione globale diventi apprendimento: essa, infatti, esige una fase analitica, che non necessariamente deve essere di carattere cognitivo, può svolgersi sul piano del *fare* piuttosto che su quello del *conoscere*; è in tale senso che in questo passaggio prevale l'analisi operativa, che scompone la precedente percezione globale, la frammenta, la parcellizza al fine di giungere ad una sua comprensione, per ora, appunto, solo operativa.

La discriminazione cognitiva segue al tentativo di produzione, non lo precede necessariamente: l'alunno impara meglio facendo, più che cercando di capire a priori i singoli elementi di un compito.<sup>206</sup>

c. la sintesi operativa (SO) va a ricomporre ciò che prima era stato scomposto, per riguadagnare la totalità, e, proprio grazie al passaggio precedente, la struttura dell'oggetto. Anche in questa fase, prima di avere una sintesi cognitiva si ha una sintesi di operazioni.

Queste tre fasi si ritrovano facilmente in una prima lezione ad es. di lingua straniera: si presenta in forma di dialogo o di lettura un certo contesto linguistico, lo si fa analizzare facendo emergere con l'uso e con l'azione (e non verbalisticamente) gli elementi che si vogliono mettere in risalto per farli apprendere, e quindi si fanno ricomporre questi elementi strutturali o lessicali o morfologici mediante una forma di reimpiego, di utilizzazione globale.

A livello del micromatema di base (PG - AO - SO) si può già parlare di apprendimento, ma non di assimilazione, poiché l'alunno ha incorporato soltanto a livello superficiale certi elementi cognitivi o operativi, ma deve ancora fare uno sforzo per richiamarli e riutilizzarli secondo le necessità. Il vero apprendimento suppone un tale grado di assimilazione da eliminare l'esigenza dell'atto cosciente di richiamo.

A questo scopo si indirizza il micromatema di rinforzo (mM2), che si risolve nella importante fase dell'esercitazione (E); essa può essere di vario genere, ma si potrebbe articolare, ipoteticamente, in tre grandi categorie: recupero (r), consolidamento (c) e sviluppo (s).<sup>207</sup>

---

<sup>205</sup> Ibi, p. 107.

<sup>206</sup> Ibidem, p. 107.

<sup>207</sup> Ibi, pp. 107-108.

Come appena anticipato, anche il micromatema di rinforzo, la cui importanza si gioca tutta nel favorire il rafforzamento degli apprendimenti, è scomponibile, come quello di base, in tre ulteriori micromatemi, volti proprio a rendere stabili le nuove acquisizioni; per cui l'esercitazione si può pensare articolata in tre grandi categorie:

- a. recupero (r): qui ci si riavvicina a ciò che era stato precedentemente accostato attraverso le tre fasi della percezione globale, dell'analisi operativa, della sintesi operativa;
- b. consolidamento (c): esso consiste non tanto nella ripetizione, quanto piuttosto "nell'uso frequente e svariato in contesti diversi della stessa struttura di base"<sup>208</sup>.
- c. sviluppo (s): è questa la fase in cui l'individuo, consolidate le strutture di base, deve acquisire la capacità di utilizzarle in situazioni non ancora incontrate e di crearne delle nuove secondo le esigenze poste da nuove situazioni. Lo sviluppo delle capacità creative rientra proprio in questo tipo di esercitazione di sviluppo.<sup>209</sup>

Il micromatema di controllo è suddiviso in due fasi essenziali:

- a. una prima fase di valutazione (V) di ciò che è stato acquisito grazie ai micromatemi precedenti, è articolata in etero- ed auto-valutazione:

(...) dapprima l'insegnante rivela all'alunno il grado di profitto (eterovalutazione =  $\epsilon$ ); in seguito l'alunno stesso impara a valutarsi da sé (autovalutazione =  $\alpha$ ). E' chiaro che l'autovalutazione è più un fine che un mezzo; diventerà cioè una capacità permanente utile nella vita; ma supporrà un addestramento attraverso l'eterovalutazione.<sup>210</sup>

- b. alla valutazione si accompagna, o segue, la correzione (C): anche qui si tratta inizialmente di etero-correzione (l'insegnante corregge l'alunno), ma dovrebbe poter divenire auto-correzione. Il rapporto fra valutazione e correzione è circolare, in quanto se ad una valutazione segue una certa correzione, anche quest'ultima può essere seguita da una nuova valutazione, richiedente, eventualmente, un'ulteriore correzione, da concludersi con l'ennesima valutazione, etero- od auto- che sia.

Il mM3 può far emergere la necessità di promuovere un nuovo mM2, secondo una relazione, anche qui, circolare, qualora la valutazione e la correzione indichino il bisogno di rinforzare elementi di struttura (cognitivi o operativi) non sufficientemente consolidati.

Titone assegnò al modello matetico due note caratterizzanti:

la prima: la modularità del processo descritto, consistente nell'interscambiabilità delle fasi, infatti c'è alternanza ciclica tanto fra mM2 ed mM3 quanto fra V e C;

---

<sup>208</sup> Ibi, p. 108.

<sup>209</sup> Ibidem.

<sup>210</sup> Ibidem.



la seconda: la ciclicità dei tre micromatemi, che ricorrono in ogni nuovo argomento da apprendere o anche all'interno di un medesimo argomento, qualora si desideri approfondire ciò che è stato già appreso<sup>211</sup>.

Se noi concepissimo i programmi della scuola elementare o della scuola media non in forma lineare ma in forma ciclica, dovremmo procedere in questo modo: nel primo anno, tutto il programma in forma intensiva ma poco profonda; nel secondo anno, si ritorna nello stesso ambito ma con maggior profondità, soprattutto accentuando alcuni elementi più significativi; nel terzo anno, si continua restringendo e approfondendo; e così via.

Il concetto di ciclicità va sottolineato di contro al concetto di linearità: la linea è infinita e nessun ciclo scolastico può esaurire un programma lineare, tanto più oggi che i dati conoscitivi e scientifici aumentano a velocità vertiginosa. Per rispondere al concetto di formazione noi dobbiamo invece intensificare l'acquisizione degli strumenti profondi dell'apprendimento, rendere cioè capace l'alunno di apprendere da solo anziché dargli un capitale bell'e fatto di nozioni. Ed è questo concetto di intensivizzazione dell'apprendimento strumentale che ha valore educativo.

La sopravvivenza della scuola - che ha come suo compito quello della formazione più che della informazione - sarà sempre legata a questo concetto di intensivizzazione in profondità dei meccanismi di apprendimento: imparare ad imparare più che imparare tante cose (*non multa sed multum*).<sup>212</sup>

E' possibile utilizzare anche il seguente schema<sup>213</sup> per visualizzare il ciclo matetico:

---

<sup>211</sup> Titone, a questo proposito, riporta l'esperienza del Washburne nelle scuole di Winnteka:

"I tre micromatemi possono dunque ripetersi anche su uno stesso argomento: è quello che un didatta americano (Washburne) chiamava il principio del <<more and more about less and less>> (sapere sempre di più intorno a sempre di meno). Si tratta di apprendere una porzione del programma e di approfondirla successivamente in forma ciclica, restringendo l'ambito e intensificando il grado di apprendimento: si riduce l'estensione e si aumenta l'intensità. E' in questo senso che si parla di ciclicità delle fasi e di apprendimento di specializzazione formativa.>>

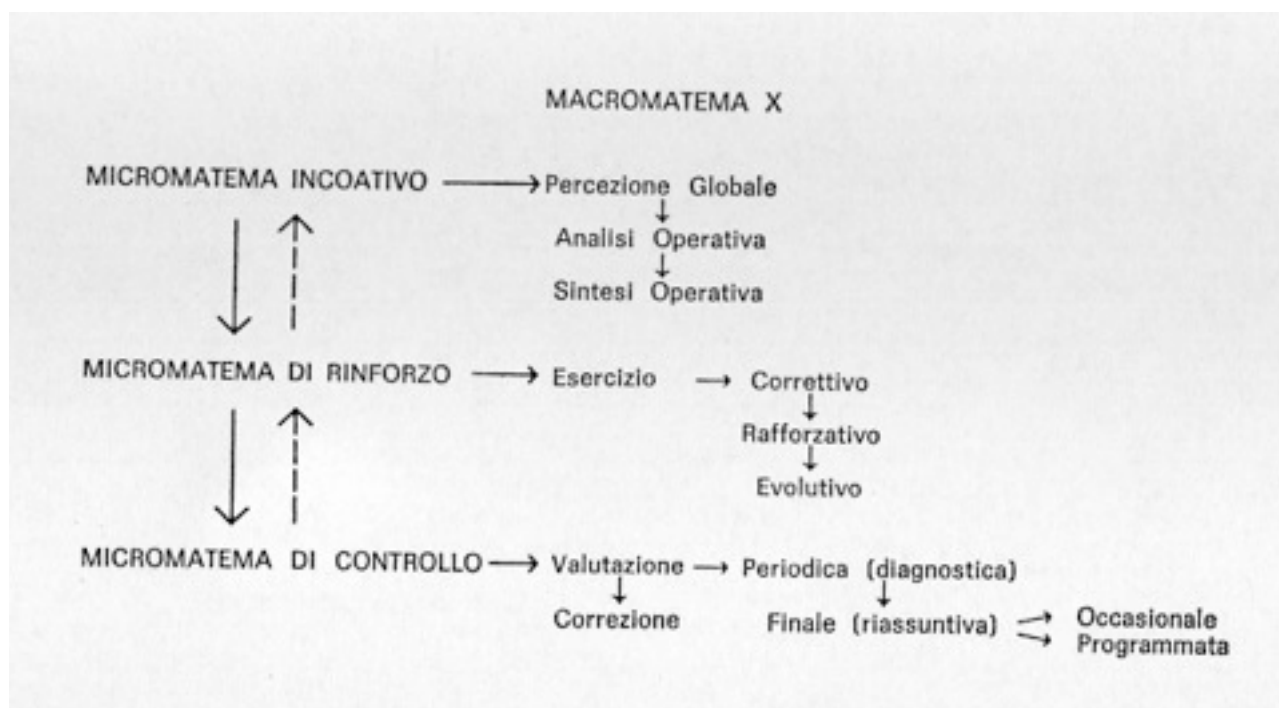
Ibidem.

<sup>212</sup> Ibi, pp. 109-110.

<sup>213</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 140.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 58.

Figura 2. Schema del ciclo matetico.



altrettanto fruibile risulta la seguente rappresentazione<sup>214</sup>, particolarmente analitica, che Titone realizzò coniugando il ciclo matetico alla formula TOTE<sup>215</sup>:

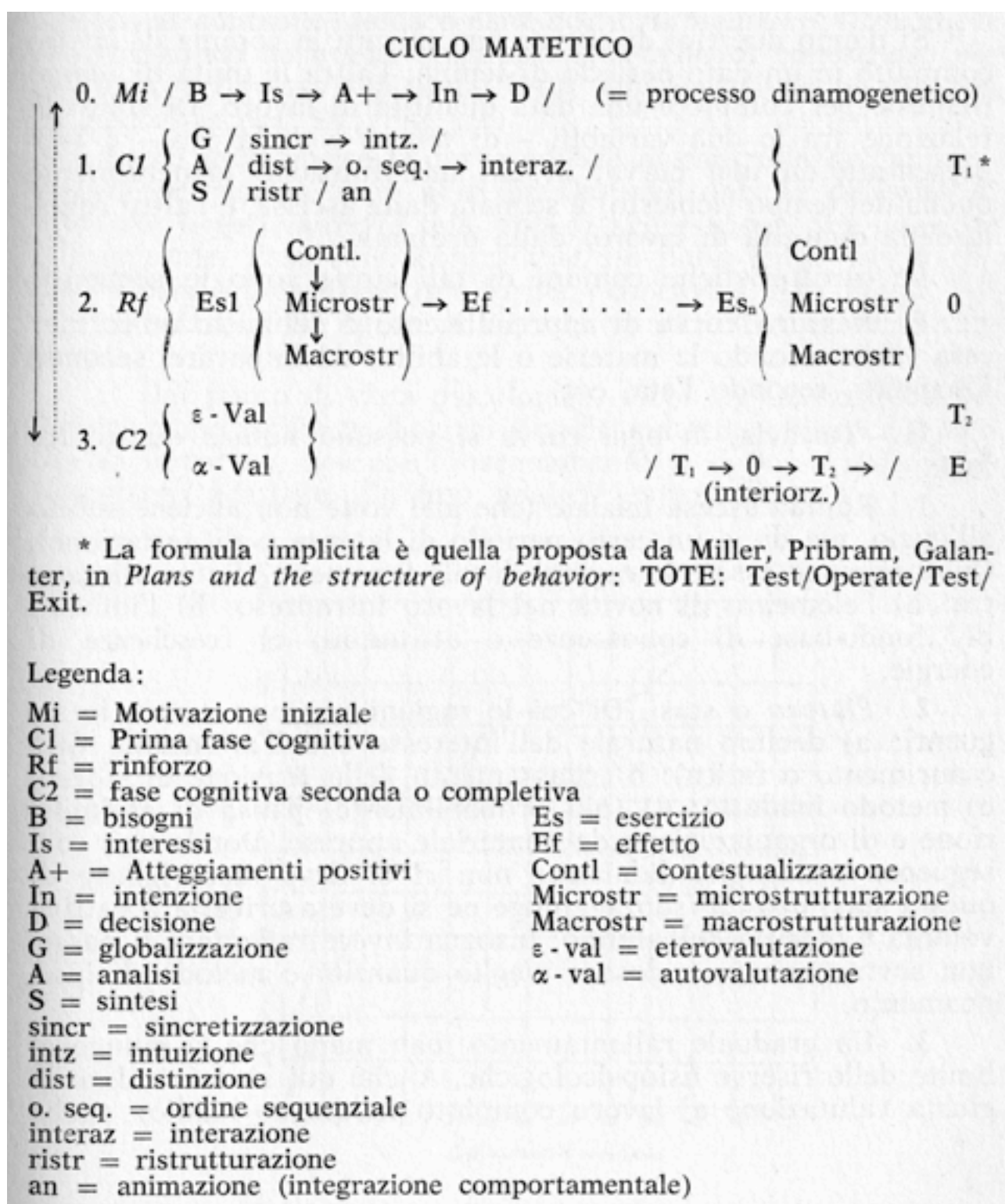
<sup>214</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 103.

<sup>215</sup> E' lo stesso Titone che spiega tale coniugazione:

“La formula, implicita nell'intero processo, è quella di Pribram, Galanter: TOTE (Test-Operate-Test-Exit). Essa si legge sia verticalmente, partendo dalla fase C1 e scendendo attraverso la fase Rf e la fase C2, sia orizzontalmente, nel senso che nella fase C2 si riepiloga, a modo di *feedback* interiore, l'intero processo TOTE. L'importanza delle due fasi cognitive (iniziale e finale) è data dalla rilevanza riconosciuta dalla psicologia cognitiva ai processi di percezione-comprensione-consapevolizzazione, a livello sia analitico che sintetico. L'importanza della fase di rinforzo, ai fini della stabilizzazione mnemica, è ben facilmente riconosciuta, e non soltanto dalla psicologia comportamentistica. Ma non va svalutata la funzione della pre-fase (o fase 0) legata alla motivazione iniziale, che costituisce la sorgente dinamogenetica di tutto il processo e di ciascuna fase dell'iter di apprendimento: in quanto tale, non si riduce a un fattore puramente incoativo o scatenante, ma costituisce una forza latente e presente in modo continuo lungo tutto il cammino dell'apprendere, ricaricandosi passo passo mediante le stimolazioni interne fornite dal successo nelle singole fasi (*progressive achievement*).”

Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 14.

Figura 3. Rappresentazione del ciclo matetico coniugato alla formula TOTE.



Anche se alcuni dei riferimenti contenuti in fig. 3 saranno meglio illustrati nel procedere del nostro discorso, è interessante soffermarsi con calma su quanto appena visualizzato, per procedere ad una analisi più precisa del ciclo matetico.

La motivazione è il passo iniziale che fa partire il ciclo matetico, la fase 0 che precede, necessariamente, le tre seguenti; i fattori motivazionali esercitano infatti una funzione latente, ma costante, lungo tutto il processo: tutte le operazioni cognitive, gli esercizi e le applicazioni pratiche ed i controlli propriocettivi sono influenzati da “bisogni, tendenze, impulsi, interessi, stati affettivi, atteggiamenti, in breve dalla dinamica dell’Io”<sup>216</sup>. Secondo la schematizzazione di Titone, la motivazione iniziale (Mi) è frutto di un bisogno (B) che genera interessi (Is), da cui partono atteggiamenti positivi (A+), a loro volta alla base di intenzioni (In) a cui seguono decisioni (D). E’ questo un processo dinamogenetico, tale in quanto dinamico e in quanto iniziante su base genetica, cioè naturalmente insito nel dinamismo operativo del soggetto.

Avviata dalla motivazione è la fase cognitiva (C1), cioè il micromatema di base, articolata in tre mmM<sup>217</sup>: la globalizzazione (G), o percezione globale, l’analisi (A) o analisi operativa e la sintesi (S), chiamata anche sintesi operativa. Le operazioni che hanno a che fare con la globalizzazione sono la sincretizzazione (sincr) e l’intuizione (intz): la globalizzazione è la prima sotto-fase, quella in cui l’oggetto è colto inizialmente in maniera globale, senza particolari e un po’ confusamente, poi, senza ulteriori passaggi intermedi, immediatamente e direttamente, è inteso in quanto oggetto a sé, distinto dalle altre totalità; l’analisi mette in gioco la distinzione (dist), che discrimina le parti da cui è composto l’oggetto ed è quindi capace di disporre in ordine sequenziale (o. seq.) tali parti e l’interazione (interaz.), che stabilisce i necessari contatti fra i segmenti del tutto; la sintesi si muove tra ristrutturazione (ristr) di tali tratti, al fine di recuperare la globalità dell’oggetto, e animazione (an), a cui Titone affiancò l’idea di “integrazione comportamentale”, per dire che l’oggetto, colto prima globalmente, poi analizzato e quindi ristrutturato, può divenire qualcosa di disponibile nel comportamento del soggetto.

Comprendere la natura di un compito costituisce il passo iniziale, incoativo appunto, di qualsiasi apprendimento ed ogni singolo passo richiede la partecipazione di insegnante ed alunno: il primo ad organizzare una presentazione dell’oggetto disponibile e fruibile dall’altro, il secondo ad agire su questa presentazione, inizialmente grazie ad una percezione globale di essa, poi mediante un’analisi operativa, che lo conduca ad una comprensione attiva degli elementi costituenti il compito ed infine attraverso una sintesi operativa, con la quale può ricostruire il compito nella sua totalità o ristrutturare cognitivamente le nozioni accostate, rendendole fruibili anche nel futuro.

---

<sup>216</sup> Renzo Titone, *L’apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 152.

<sup>217</sup> Micro-micromatema.

E' riscontrato che al termine della microfase di sintesi (S) l'apprendimento ha avuto luogo ed è constatabile una sufficiente durata della ritenzione. Tuttavia, una sicura stabilizzazione, indicativa di un'avvenuta assimilazione in profondità, richiede un passo successivo, e cioè una serie di ben scelte operazioni di *rinforzo* (Rf).<sup>218</sup>

A quella cognitiva succede la fase di rinforzo (Rf), espressa essenzialmente dall'esercizio ( $Es_1... Es_n$ ), il quale può ripetersi svariate volte fino a quando è necessario, per produrre, ogni volta, degli effetti (Ef). Se con *rinforzo* Titone indica "una organizzazione operativa stabile prodotta da accresciuta motivazione e dall'uso ripetuto"<sup>219</sup>, il termine *esercizio* non vuole rimandare ad una ripetizione meccanica, bensì ad "un reimpiego intensivo ed estensivo di elementi e di strutture globali significative proprie del compito in contesti significativi e in situazioni normali di vita e di comunicazione"<sup>220</sup>.

L'esercizio richiede contestualizzazione (Contl.), rispetto agli assi definiti dalla situazione sociale, didattica e disciplinare; richiede microstrutturazione (Microstr), cioè una strutturazione interna che ne assicuri validità ed efficacia, ma anche efficienza; richiede macrostrutturazione (Macrostr), che garantisca la reintegrazione degli elementi-chiave dell'esercizio, sui quali si era concentrata la microstrutturazione, nel tutto rappresentato dall'unità viva del comportamento in situazione.

Ultima, ma non ultima, è la fase cognitiva seconda o completiva, chiamata anche micromatema di controllo, nella quale, indirizzate verso l'autonomia del discente, l'eterovalutazione ( $\epsilon$ -Val) e l'autovalutazione ( $\alpha$ -Val) si accompagnano alla correzione. Di questa fase si sottolinea la valenza cognitiva di livello 2 ( $C_2$ ), costituita da un feed-back di natura cognitivo-concettuale<sup>221</sup>, ossia di una "presa di coscienza <<critica>> dei contenuti del proprio apprendimento"<sup>222</sup>, iniziato con la prima fase cognitiva ( $C_1$ ).

La fase cognitiva seconda non occupa meramente l'ultimo posto cronologico del ciclo, bensì è costantemente presente nel corso delle altre due fasi, poiché sia l'insegnante sia l'allievo esercitano un controllo continuo delle modalità e degli esiti delle singole operazioni, essendo l'apprendimento umano auto-regolativo per natura.

---

<sup>218</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 14.

<sup>219</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 152.

<sup>220</sup> Ibidem.

<sup>221</sup> Oserei dire che, in appropriati casi, il feed-back può essere anche di natura schematico-motorio-prassica, ma Titone non usa queste parole, si limita, in questo caso, a considerare compiti di natura cognitiva.

<sup>222</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 15.

Il micromatema di controllo rappresenta quindi la fase più definitiva, in quanto regola il processo di apprendimento, lo valuta, lo approfondisce a livello di coscienza.<sup>223</sup>

Inoltre, il modello matetico è ciclico, così che dalla fase 3 è possibile essere ricondotti alla fase 2, oppure alla 0 per una nuova partenza che si inserisce, sicuramente, sulle acquisizioni appena raggiunte.

Al ciclo matetico è coniugata la formula TOTE<sup>224</sup>, che Titone vede come formula implicita nell'intero schema<sup>225</sup>, e che può essere letta sia verticalmente sia orizzontalmente: per cui, dall'alto verso il basso, alla fase C<sub>1</sub> si sovrappone lo step Test<sub>1</sub>, alla fase Rf lo step Operate, a quella C<sub>2</sub> lo step Test<sub>2</sub> per avere, infine, Exit. Orizzontalmente, da sinistra verso destra, l'intera formula TOTE si riepiloga nella fase C<sub>2</sub>.

---

<sup>223</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 153.

<sup>224</sup> T.O.T.E. o TOTE, che sta per "Test-Operate-Test-Exit", è una strategia iterativa di problem-solving basata su circoli di feedback. Essa fu descritta da George A. Miller, Eugene Galanter e Karl H. Pribram nel loro libro del 1960 *Plans and the Structure of Behavior*. In questo volume, Miller e i suoi colleghi cercarono di unificare la teoria comportamentista dell'apprendimento con un modello cognitivo del comportamento appreso. Mentre i comportamentisti suggerivano che un semplice arco riflesso fosse alla base dell'acquisizione della relazione stimolo-risposta, Miller e i suoi colleghi proposero la presenza, nei processi cognitivi, di servizi di monitoraggio che controllassero l'acquisizione della relazione stimolo-risposta e li chiamarono T.O.T.E.

La formula si basa su un algoritmo comune per risolvere problemi non deterministici in un sistema complesso; tale algoritmo prevede di verificare (test) dove il sistema si trova correntemente, quindi di eseguire alcune operazioni (operate) in modo da portare un cambiamento nella situazione, verificare di nuovo (test), ripetendo tutto ciò fino a che la risposta non sia soddisfacente, a quel punto il processo è completo e termina (exit).

La struttura generale della formula TOTE è allora la seguente:

1. verificare: per ottenere qualche rappresentazione dello stato del problema;
2. operare: per intervenire in qualche modo;
3. verificare: nuovamente, per vedere se il risultato desiderato è stato raggiunto: se non è stato raggiunto si ritorna all'operare; se è stato raggiunto si passa a
4. uscita: il problema è risolto.

Esempio.

Test - C'è la svolta? - No

Operate - Continuo a guidare.

Test - C'è la svolta? - No

Operate - Continuo a guidare.

Test - C'è la svolta? - Sì

Exit.

Un TOTE può essere usato con altri TOTE, per esempio: Cucino un cibo.

Il livello più alto di TOTE per testare se il cibo è pronto è: controllo il cibo - aspetto un po' di tempo - controllo di nuovo - estraggo il cibo dal forno.

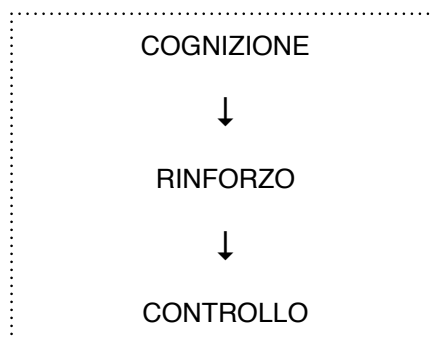
Il passaggio "aspetto un po' di tempo" è costituito dal seguente TOTE: controllo ogni 5 minuti - aspetto il tempo necessario - ricontrollo - il cibo è cotto (il sotto obiettivo "aspetto un po' di tempo" è raggiunto).

Cfr. Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/T.O.T.E.>

<sup>225</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 14.

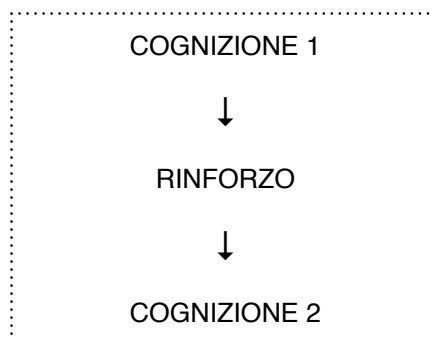
Volendo utilizzare una maniera molto sintetica ma significativa, i tre principali micromatemi<sup>226</sup> possono essere così rappresentati:

Figura 4. Illustrazione sintetica delle tappe del ciclo matetico.



o anche:

Figura 5. Illustrazione sintetica delle tappe del ciclo matetico.



Titone sottolineò la gradualità e l'intensività quali caratteristiche precipue di questo schema matetico, qualità che "ne permettono la traduzione in una serie di precisi algoritmi e in forme di istruzione programmata"<sup>227</sup>; egli fornì anche un esempio di applicazione di tale schema all'apprendimento della lettura, che riportiamo integralmente.

Consideriamo come possibile itinerario metodologico per insegnare a leggere nel I ciclo elementare uno schema del tipo seguente.

1. Stadio globale:

1.1 Esperienza spontanea: il bambino vive una situazione autenticamente fruibile e gratificante (un gioco, una gita, una drammatizzazione, ecc.)

1.2 Rappresentazione verbale-orale dell'esperienza: l'insegnante fa rivivere l'esperienza al bambino (ai bambini) in forma di rappresentazione non verbale (disegno, mimo, canto, ecc.) e

<sup>226</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 151.  
Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 56.

<sup>227</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 16.

in seguito la traduce in una forma rappresentativa verbale-orale (racconto, dialogazione, e infine una frase di sintesi)

1.3 Percezione della rappresentazione verbale tradotta o codificata in forma grafica (la frase scritta a grandi caratteri): l'insegnante guida il bambino ad associare il grafismo globale (frase scritta) con il corrispondente orale (la traccia sensoriale visiva e la traccia sensoriale fonetica, tradotte in immagini, si fondono nella memoria a lungo termine, fino a costituire un legame associativo abbastanza forte). L'approccio è, dunque, a questo primo stadio, *attivo* → *fonico* → *visivo*.

## 2. Stadio analitico:

2.1 Percezione della frase e sua oralizzazione: la frase nucleare viene percepita visivamente, rifocalizzata come immagine visiva e immediatamente trasposta nel codice orale.

2.2 Percezione e oralizzazione della(e) parola(e): la frase viene scomposta visivamente e foneticamente in gruppi di parole e in parole singole come avviamento graduale alla discriminazione di *Gestalten* subalterne ma significative.

2.3 Percezione e oralizzazione delle sillabe: le strutture associative visivo-fonetiche vengono ulteriormente differenziate.

2.4 Percezione e oralizzazione dei grafemi (stadio fonico): l'ultimo stadio di discriminazione visiva accompagnata dalla codificazione orale del singolo grafema rappresenta la riscoperta dell'alfabeto, non come nomenclatura convenzionale (inutile, anzi controproducente), ma come elenco sistematico di unità grafemiche aventi una corrispondenza biunivoca con le unità fonemiche (nel senso specifico attribuito dai linguisti a questi concetti *chiarire questo in nota*). Parlando di unità grafemiche, anziché di lettere nel senso tradizionale, si aggira l'ostacolo posto da alcune lingue, in cui, come nell'inglese, non si ha corrispondenza biunivoca tra <<lettera>> e <<suono>>. L'approccio, quindi, è *globale* → *strutturale* → *fonico*.

## 3. Stadio sintetico:

Transfer di abilità decodificativa dalle unità linguistiche apprese (*set* di immagini iconico-fonetiche immagazzinate nella memoria a lungo termine) a unità linguistiche nuove, sempre più facilmente riconosciute, oralizzate e comprese nel loro valore lessicale, morfo-sintattico e semantico-pragmatico. La formazione di matrici complesse [chiamate da Morton (1969) *logogeni*, ossia catalizzatori e selettori di informazione lessicale], costituite da forme visivo-verbali, da programmi motorio-articolatori, da *input* e *output* acustici connessi, dal significato delle singole parole e da tutte le loro connotazioni personali e socio-culturali, rappresenterà effettivamente la sintesi finale di tipo operativo, che è peculiare del processo lessicale. E' tale tipo di matrici che permetterà quella caratteristica risposta verbo-motoria e semantica, che è in fondo il <<leggere>>.

Ora, questi tre stadi corrispondono precisamente alle fasi del Modello Modulare sopra delineato.

Data per scontata la fase 0 (Motivazione iniziale), che riceve tuttavia nutrimento anche dalla microfase 1.1 (fruizione di una esperienza), le microfasi proprie di C<sub>1</sub> sono tutte contenute nei tre stadi abbozzati (globale, analitico, sintetico). A questi si aggiungerà un processo di ripresa ciclica (esercizi), che consoliderà le abilità di decodificazione e ricodificazione, e porterà gradualmente il bambino a una presa di coscienza (C<sub>2</sub>) del processo strumentale del leggere, riducendolo a comportamento automatico e insieme coscientemente dominabile (*mastery*) (Davydov 1979).<sup>228</sup>

Come visto, un matema implica sempre una varietà di processi, che coinvolgono tante funzioni dell'organismo bio-psichico, anche se, in ogni determinata circostanza, prevale una certa modalità di acquisizione rispetto alle altre; inoltre, un tale concetto non si presta alle confusioni pratiche che fanno coincidere apprendimento e memorizzazione, o apprendimento e informazione o ricezione di messaggi.

---

<sup>228</sup> Ibi, pp. 16-17.



Il concetto di matema, come la sua illustrazione schematica ben evidenzia, pone in risalto, senza d'altra parte trascurare quello del docente, il ruolo del soggetto apprendente nella situazione di apprendimento: la percezione globale, l'analisi operativa e la sintesi operativa richiedono un'attività effettiva e non fittizia dello studente, ma la medesima attività è richiesta anche dalle esercitazioni, particolarmente da quelle di sviluppo, e dal controllo esercitato mediante la valutazione e la correzione, queste ultime entrambe etero-dirette ma con la volontà precisa e l'obiettivo che diventino auto-dirette.

L'apprendimento quale memorizzazione e ricezione di messaggi è ben lontano da questo processo ciclico in cui un avvenuto apprendimento, segnalato da una modificazione esternamente verificabile, presuppone una

interna ristrutturazione definibile come una acquisizione di tipo *assimilativo* (e pertanto caratterizzata da stabilità e abilità, nel contesto di una *interazione* (individuo/cultura) finalizzata allo sviluppo della personalità.<sup>229</sup>

Se un matema è un ciclo di apprendimento, un processo al quale partecipano insieme l'insegnante e l'alunno, avente come perno l'organismo e la personalità dello studente, poiché da esso parte tale ciclo, per il suo interesse, la sua volontà e decisione, ed ad esso ritorna, in termini di acquisizioni e di crescita, per ripartire di nuovo, sia nel percorso scolastico, che si sovrappone a quello della vita e lo indirizza, lo accompagna e lo condivide, sia, più informalmente, nello stesso percorso di vita; se il matema è questo, ci interessa ora capire cosa sia il modello modulare, il quale costituisce la proposta psico-didattica<sup>230</sup> di Titone, caratterizzata precipuamente da flessibilità e circolarità, qualità intrinseche anche del matema.

---

<sup>229</sup> Ibi, p. 12.

<sup>230</sup> Titone cita, accanto al proprio, un altro modello psico-didattico, il modello gerarchico di R. Gagné, al quale riserva alcune critiche; modello e critiche sono presentati nel cap. 1.

### 3.2 Il modello modulare

Titone si trovò a sostenere che la modularità si poneva all'opposto dei <<gradi formali>><sup>231</sup> di Herbart, pur accogliendo essa stessa, nella sua dinamica, la costanza<sup>232</sup> dei moduli, capaci di garantire la reversibilità ciclica e lo sviluppo a spirale della didattica matetica, sue qualità precipue.

Quando un insegnamento può fregiarsi del titolo modulare? Titone riconobbe nei seguenti indicatori descrittivi <sup>233</sup> le condizioni necessarie per fare tale attribuzione:

- l'insegnamento modulare è caratterizzato da *reversibilità e intercambiabilità delle fasi di istruzione*: anche se, teoricamente, le fasi si dispongono in un ordine ritenuto ottimale, particolari esigenze di apprendimento/insegnamento possono permettere o richiedere un ordine diverso, addirittura rovesciato, delle sequenze;
- l'insegnamento modulare è tale se *i ruoli rispettivi del docente e del discente sono reversibili*: tanto il primo quanto il secondo possono alternativamente assumere una funzione di stimolo o una funzione di reazione;

---

<sup>231</sup> "(...) la teoria dei <<gradi formali>> parte dal concetto che ogni processo di apprendimento consiste sempre nell'acquisire cognizioni concettuali sulla base di una materia concreta del sapere. Il processo, per il quale la materia viene assimilata, si chiama <<appercezione>>, la preparazione delle cognizioni concettuali, <<astrazione>>. Le <<unità metodiche>> (o fasi del metodo) si basano appunto su tale doppio processo. E, secondo la loro primitiva versione, si traducono nei seguenti *gradi* (lat. *gradus* = passi):

1° *Grado della chiarezza*: scopo dell'insegnamento è mostrare l'oggetto, così che la coscienza possa captare la cognizione nuova.

2° *Grado della associazione*: stabilire correlazioni tra le idee già acquisite e quelle nuove.

3° *Grado della sistemazione*: classificare, ordinare, stabilire insomma in un sistema le nozioni acquisite.

4° *Grado del metodo*: mirare al dominio abituale delle nozioni acquisite e ordinate."

Renzo Titone, *Metodologia didattica*, LAS, Roma 1975, p. 458.

Riportiamo anche il commento di Titone a proposito di tale teoria dello Herbart.

"La prassi intellettualistica della scuola diverrà teoria pedagogica sotto la speculazione di Giovanni Federico Herbart. Per Herbart l'educazione troverà il suo mezzo indispensabile nella *istruzione*, come organizzazione ed arricchimento delle rappresentazioni. Dal che deriverà il corollario fatale dell'onnipotenza del maestro, plasmatore di idee e quindi di caratteri. Pensando di aver trovato nel meccanismo delle rappresentazioni il dinamismo universale e fondamentale della psiche dell'uomo (non escluso il fanciullo), sarà facile allo Herbart escogitare un metodo, il quale regoli efficacemente scegliendo e ordinando la materia e stabilendo il processo di comunicazione della materia stessa. Donde il *metodicismo* e il *didatticismo*. Scompare, quindi, nel sistema herbartiano la dignità del fanciullo, ridotto a pura macchina concettuale; scompaiono la libertà e la vera attività. Herbart pertanto poté addirittura da alcuni essere considerato come il <<nemico N. 1>> della pedagogia moderna (pur avendole tramandato l'istanza psicologica in sé apprezzabile)."

Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., p. 40.

<sup>232</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 12.

<sup>233</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, op. cit., p. 12 e segg.

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 150-151.

- nell'insegnamento modulare *ciascuna fase istruttiva rimane presente mentre ciascuna altra viene sviluppata*; ovviamente, l'accento è posto sulla fase in corso di sviluppo, ma le altre rimangono attive, anche se in grado più ridotto;
- l'insegnamento modulare è *ciclico*, in quanto fasi e ruoli non si giustappongono in forma lineare, ma si susseguono trovando in ciò che li ha preceduti ed in ciò che li seguirà, rispettivamente, la premessa e la prosecuzione, secondo uno sviluppo a spirale, che porta ciascuna fase ad essere virtualmente illimitata, a costituire un apprendimento aperto, senza fine.

Ciascuna fase o porzione di apprendimento va vista più come una molecola germinale protesa verso successivi sviluppi che come una monade isolata o una entità autosufficiente. L'apprendimento (...) è un processo operante mediante la differenziazione e l'integrazione dei processi e dei contenuti: è, in senso profondo, un *continuo biologico*; non è un'accumulazione o aggregazione di unità separate.<sup>234</sup>

La modularità applicata al ciclo matetico introduce in esso le frecce già viste negli schemi presentati (figure 2 e 3)<sup>235</sup>: l'ordine teorico ottimale suggerisce di procedere dalla fase 0 della Motivazione alla fase 3 di Cognizione 2, passando attraverso la Cognizione 1 ed il Rinforzo, ma sono da ritenersi possibili tutti i necessari adattamenti, per rispondere in modo più contestualizzato e per offrire il più largo uso di potenzialità e risorse; per cui è possibile tornare da C2 a Rf, ma è altresì plausibile partire da C2, nel caso in cui questa fase venisse a costituire lo stimolo motivante per un nuovo apprendimento. Se l'esempio

---

<sup>234</sup> Ibidem.

<sup>235</sup> Interessanti, a questo proposito, le parole di Titone: "I tre micromatemi possono dunque ripetersi anche su uno stesso argomento: è quello che un didatta americano (Washburne) chiamava il principio del <<more and more about less and less>> (...) Si tratta di apprendere una porzione del programma e di approfondirla successivamente in forma ciclica, restringendo l'ambito e intensificando il grado di apprendimento: si riduce l'estensione e si aumenta l'intensità. E' in questo senso che si parla di ciclicità delle fasi e di apprendimento a spirale (dall'alto in basso, via via restringendosi): sinonimo di specializzazione formativa.

Se noi concepiamo i programmi della scuola elementare o della scuola media non in forma lineare ma in forma ciclica, dovremmo procedere in questo modo: nel primo anno, tutto il programma in forma intensiva ma poco profonda; nel secondo anno, si ritorna nello stesso ambito ma con maggior profondità, soprattutto accentuando alcuni elementi più significativi; nel terzo anno, si continua restringendo e approfondendo; e così via.

Il concetto di ciclicità va sottolineato di contro al concetto di linearità: la linea è infinita e nessun ciclo scolastico può esaurire un programma lineare, tanto più oggi che i dati conoscitivi e scientifici aumentano a velocità vertiginosa. Per rispondere al concetto di formazione noi dobbiamo invece intensificare l'acquisizione degli strumenti profondi dell'apprendimento, rendere cioè capace l'alunno di apprendere da solo anziché dargli un capitale bell'e fatto di nozioni. Ed è questo concetto di intensivizzazione dell'apprendimento strumentale che ha valore educativo.

La sopravvivenza della scuola - che ha come suo compito quello della formazione più che della informazione - sarà sempre legata a questo concetto di intensivizzazione in profondità dei meccanismi di apprendimento: imparare ad imparare più che imparare tante cose (...)"

Renzo Titone, *Insegnamento e comunicazione*, in: Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., pp. 109-110.

fatto illustra l'intercambiabilità e la reversibilità delle fasi, dobbiamo anche ricordare che ogni fase è presente durante lo sviluppo in atto di un'altra fase, come abbiamo visto essere possibile nella costanza con cui il micromatema di Controllo (o Cognizione 2) accompagna il micromatema incoativo (o Cognizione 1) e quello di rinforzo, poiché tanto il docente quanto il discente controllano stabilmente le singole operazioni e questo processo regolativo di riscontro approfondisce gli apprendimenti a livello di coscienza. Così pure il micromatema di partenza (Motivazione iniziale) è regolarmente presente nel corso delle altre fasi, a sostenere l'impegno richiesto da ogni apprendimento, e non di meno il micromatema incoativo, con lo sviluppo delle sue operazioni, in particolare distinguere, mettere in ordine, far emergere le interazioni, ristrutturare e animare, richieste anche nel corso della fase esercitativa e in quella di controllo. Docente e discente, come si può evincere dagli schemi presentati nelle pagine precedenti, non occupano ruoli rigidi nel ciclo matetico, ad entrambi è affidato un ruolo attivo, esplicitato dal procedere stesso del ciclo, che non prevede mai passività a fronte di attività: alle operazioni dell'uno corrispondono altre operazioni dell'altro, l'eterovalutazione ha come fine il raggiungimento dell'autovalutazione e la motivazione costituisce una spia evidente di tale operosità. Le frecce verticali a sinistra dello schema, orientate sia verso l'alto che verso il basso (figura 3), con questa punta che indica oltre, illustrano bene l'apertura a cui mira il processo, la stessa apertura che qualifica l'apprendimento, a dire di un ciclo mai concluso e sempre pronto per ulteriori sviluppi.

Non sono irrilevanti alcune note<sup>236</sup> che Titone scrisse concludendo un suo discorso inerente questo tema, nelle quali sostenne che i criteri modulari applicati al modello matetico consentivano di evitare quel rischio formalistico da lui imputato allo schema

---

<sup>236</sup> Cfr. Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., pp. 58-59.

herbartiano e riconobbe l'analogia esistente tra i modelli proposti da Pask e Stolurow<sup>237</sup> ed il proprio, per le qualità di tipo adattivo e di apertura presentate. Secondo Titone il modello matetico modulare è

capace di assumere tutte le caratteristiche del cosiddetto <<mastery learning>>. Il <<learning for mastery>> o apprendimento finalizzato al conseguimento di una padronanza ottimale di certe capacità da parte di tutti gli studenti, implica una precisa programmazione delle sequenze di apprendimento, una intensivizzazione dei procedimenti didattici, un costante controllo (*feedback*) dei risultati con l'inserimento tempestivo di procedimenti correttivi, un sostenimento costante del senso del successo (*feeling of achievement*) in ogni singolo studente. Tutti elementi, che entrano di pieno diritto nel modello <<modulare>> come è qui inteso.<sup>238</sup>

Il matema è un modulo, costituito da altri moduli, arricchibile all'infinito per accrescimento, sulla base della medesima regola o schema iniziale; esso può essere utilizzato per aumentare le conoscenze, in senso quantitativo, o per approfondirle, in senso qualitativo; in entrambi i casi estremi e in tutti quelli intermedi esso risponde ad un bisogno di apprendimento.

I termini fondamentali risultano essere quelli già indicati in corsivo: reversibilità ed intercambiabilità delle fasi di istruzione; ruoli reversibili di docente e discente; co-presenza di ciascuna fase nel corso di sviluppo di ciascun'altra; ciclicità e sviluppo a spirale. Ma essenziali a spiegare la teoria dell'apprendimento pensata da Titone, sono proprio le sue parole (vd. nota 43): ciascuna fase istruttiva va vista come una molecola germinale, in

---

<sup>237</sup> Pask, dagli inizi degli anni '60, si impegnò a spiegare e modellizzare i complessi processi dell'attività mentale come sistemi astratti regolati da ben definite proprietà. Il "tessuto" di queste proprietà trovate in ogni cervello o, in generale, nei sistemi organici, è dato da quanto segue:

- c'è un limite alle risorse disponibili (da concettualizzare come spazio di immagazzinamento, energia libera o tempo di elaborazione);
- le unità di base o le parti da cui è composto un sistema auto-organizzato sono, esse stesse, sistemi auto-organizzati;
- il sistema e le sue parti sono attive.

E' di Pask la frase: "l'uomo è un sistema che ha bisogno di apprendere". Con i limiti della noia e dell'affaticamento, egli è sempre in apprendimento, sempre impegnato in una specie di evoluzione simbolica. Pask fu un pioniere nell'uso dei programmi informatici per simulare l'apprendimento e l'evoluzione; egli, articolando la considerazione cibernetica che "l'insegnare è un processo di controllo" e libero dall'adeguare il suo lavoro al paradigma del condizionamento operante e dei programmi di rinforzo, si accinse, pragmaticamente, al disegno e allo sviluppo di macchine che insegnavano nel senso richiesto dagli utilizzatori.

Pask mise a punto dei modelli che simulassero i processi attraverso i quali l'operatore umano acquisiva comportamenti competenti. In questi modelli, Pask articolò la sua concezione di apprendimento come un processo gerarchico.

Al livello 1, le procedure di problem solving concorrono per l'esecuzione; al livello 2, un più alto ordine di procedure di problem-solving controllano, costruiscono e selezionano fra livelli di procedure più bassi, adatti all'esecuzione; ulteriori livelli possono essere invocati per rendere conto della creatività, dell'intuizione e dello sviluppo delle strutture cognitive nell'ontogenesi.

B. Scott, (1980), *The Cybernetics of Gordon Pask, part 1*, International Cybernetics Newsletter, 17, pp. 327-336.

<sup>238</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., pp. 58-59.

grado di generare nuova conoscenza, perché l'apprendimento, operante mediante differenziazione (analisi) ed integrazione (sintesi) dei processi e dei contenuti, è un continuo biologico, è una dinamica, senza soluzione di continuità, che appartiene all'organismo nella sua interezza, non solo psichico e non solo cognitivo. L'apprendimento è una dinamica perché è qualcosa che procede per operazioni: percezione, intuizione, analisi, sintesi, integrazione, e tali operazioni non appartengono unicamente alla sfera cognitiva o, più in generale, a quella psichica, ma sono proprie dell'organismo biologico, così che la stessa dinamica apprenditiva risulta avere una base a livello di bios: non si apprende perché si è intelligenti, si apprende perché si è uomini.

Queste considerazioni ci consentono di passare alla presentazione del successivo modello di Titone, che ci sembra di poter ritenere il basilare e il più complesso.

### 3.3 Il modello olodinamico dell'apprendimento educativo

In prima battuta, è necessario recuperare la formula del concetto sistemico-relazionale, già presentata nel cap. 2:

Figura 6. Formula esplicitante il concetto sistemico-relazionale.

$$C(A) = \frac{P \ (c \ a)}{S}$$

In essa, come già notato, si legge chiaramente che

il comportamento (C) e/o l'apprendimento (A) sono il risultato dell'attività, che si esplica nei processi cognitivi (c) e/o nei processi di automatizzazione (a) in quanto informati (diretti, motivati, giustificati) dalla personalità (P) sulla base di un comun denominatore, la situazione culturale (S).<sup>239</sup>

<sup>239</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 142.

La sottolineatura iniziale, doverosa per spiegare con chiarezza il pensiero di Titone, riguarda i termini a sinistra dell'uguale: per Titone "l'apprendimento non è che un aspetto diveniristico del comportamento"<sup>240</sup>, determinare l'uno è specificare l'altro; in particolare, l'interesse principale fu volto a chiarire la struttura dell'apprendimento, alla quale giunse partendo dal comportamento. In questa sua riflessione, che fruttifica in un discorso vivo ed originale, è semplice cogliere alcuni fra i maggiori interessi culturali del '900: lo studio della struttura, l'attenzione alla forma, l'approfondimento del concetto di sistema, il tentativo antico, galvanizzato dalle acquisizioni della scienza, di giungere a modelli generali di funzionamento del cosmo e delle sue parti. E' in tale effervescenza scientifico-culturale che va collocato l'interesse di Titone per una "teoria unificata del comportamento/apprendimento"<sup>241</sup>. Egli guadagnò la possibilità di giungervi passando per la teoria generale dei sistemi e per la psicologia umanistica, capaci di fornire una chiave comprensiva ma non limitante, globale e non riduzionistica dei fatti umani, e, per il discorso che più ci interessa, del comportamento. Fu così che si delineò un modello attivo del comportamento e dell'apprendimento, complesso e articolato, comprensivo ed irriducibile;<sup>242</sup> infatti, assunto un simile contesto multidimensionale, qual è quello di sviluppo dell'uomo, era impossibile guardare a comportamento ed apprendimento come ad elementi unidimensionali riducendoli ad operazioni di un solo livello: essi andavano letti necessariamente a livelli differenti,

funzionalmente dipendenti e gerarchizzati, non solo nell'ambito del processo stesso di sviluppo dell'organismo in se stesso (sistema chiuso) ma in relazione con le situazioni esistenziali concrete (sistema aperto), in cui è inserito e opera l'organismo.<sup>243</sup>

Con l'idea di un modello di tipo attivistico, un'ottica sistemica ed un sistema relazionale, dato da livelli reciprocamente funzionali ed ordinati, con un concetto dove comportamento ed apprendimento sono intrinseci l'uno all'altro e che di essi coglie tanto l'integralità quanto la dinamicità, con l'orizzonte della personalità ad orientare il pensiero, Titone poté

---

<sup>240</sup> Ibi, p. 143.

Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 128.

<sup>241</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 143.

<sup>242</sup> "La scelta in favore di un *modello "attivistico"* dell'apprendimento educativo implica quindi l'accettazione di una concezione integralistica e insieme dinamica del comportamento, nel senso già chiarito di strutturazione organica e gerarchica degli apprendimenti e di centralizzazione di questa gerarchia sul fulcro del concetto di struttura relazionale (cognitiva e motivazionale) della personalità (Nuttin)"  
Ibi, p. 142.

<sup>243</sup> Ibidem.

postulare<sup>244</sup> tre livelli gerarchici di operazioni per spiegare il comportamento/apprendimento nei suoi meccanismi più profondi, tre piani che si presuppongono vicendevolmente e che, nella loro sintesi, possono rendere ragione di tutti i fenomeni comportamentali specificamente umani. Preferiamo usare le parole di Titone per presentarli.

il livello *tattico*, estrinseco e per sua natura periferico (osservabile quindi e misurabile in tutte le sue manifestazioni); il livello *strategico*, interiore (il piano proprio dei processi cognitivi); e il livello *ego-dinamico* (massimamente intimo, vertice dinamico di tutte le operazioni umane in quanto rigorosamente e squisitamente individuali). (...) Le azioni esterne del soggetto, in quanto caratterizzate da un ordine finalistico e da sistematicità, costituiscono il sistema tattico del comportamento. Ma la tattica, in quanto ordine e organizzazione, presuppone una strategia, che non può essere che necessariamente di natura cognitiva (percezione, comprensione, direzione del compito). La strategia, infine, presuppone uno <<stratega>>, una mente auto-cosciente, insomma un io, capace di motivare, pianificare, giustificare, dirigere, accettare o ripudiare determinati schemi di azione e operazione, quale centro di attribuzione e responsabilità di qualsiasi forma di comportamento. Di qui la <<struttura triplanare>> del comportamento.<sup>245</sup>

Esaminiamo singolarmente i tre livelli.

Al livello tattico appartengono le operazioni percettive e motorie, ordinate in maniera appropriata per produrre atti esterni o comportamenti, le performances in situazione.

Il livello strategico comprende tutte quelle operazioni cognitive, “soprattutto di natura intellettuale”<sup>246</sup>, non strettamente osservabili, intra-psichiche per natura, che hanno consentito la performance, cioè hanno programmato, secondo un ordine sequenziale e finalistico, le operazioni poi sfociate nel comportamento osservabile.

Il livello ego-dinamico è il livello “massimamente intimo”, il luogo a cui riconducono tutti gli atti e tutte le operazioni del soggetto; il luogo dell’io “sia intimo che pubblico, sia cosciente che inconscio”<sup>247</sup>, fonte della responsabilità fisica e morale di ogni atto umano, “centro decisionale proprio della persona umana”<sup>248</sup>. Il livello ego-dinamico, nel quale l’io controlla

---

<sup>244</sup> Ibi, p. 143.

Renzo Titone, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, 2a edizione, Bulzoni, Roma 1991, p. 168-169.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., pp. 46-48.

<sup>245</sup> Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell’apprendimento*, op. cit., pp. 128-129.

Renzo Titone, *L’apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 143-144. A pagina 143, nella nota 8, di nuovo Titone fa riferimento al fatto che lo spunto per un tale modello gli sia provenuto, in parte, “da un modello parziale ma suggestivo quale è quello <<cibernetico>> illustrato da G.A. Miller, E. Galanter e K. Pribram (...)”.

<sup>246</sup> Renzo Titone, *L’apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 144.

<sup>247</sup> Ibidem.

<sup>248</sup> Ibidem.



tutte le attività, è superiore ai precedenti, così come quello strategico sovrasta il piano tattico per la sua funzione programmatrice. Titone, rifiutando una giustificazione del comportamento solo su base cibernetica (tattica + strategia), riducendo la persona umana ad una macchina controllata dall'esterno, ritenne indispensabile porre l'io del soggetto quale "agente cosciente, dirigente e unificante"<sup>249</sup> e definì tre elementi costitutivi della <<ego-dinamicità>><sup>250</sup>: la coscienzialità, l'intenzionalità e la decisionalità per spiegare le qualità dell'agire ego-dinamico, il quale risiede nella coscienza<sup>251</sup>, si muove intendendo oggetti, opera delle scelte.

Da questo modello triplanare emerge un Io-Persona<sup>252</sup> caratterizzato come unità, unicità, relazionalità e trascendenza: è un Io-Persona che possiede una unità interna, una unicità storica, una relazionalità sociale ed una trascendenza, la quale rende autonomo e indipendente dal tempo e dallo spazio il soggetto, pur sempre inserito in un particolare contesto. Se le prime tre qualità di questo Io-Persona sono immediatamente riconducibili alle direttrici sistemica e psicologica scelte da Titone, la trascendenza diventa spiegabile facendo riferimento anche ad una filosofia della persona.<sup>253</sup>

Di questo schema operativo e sostanziale si possono illustrare alcune caratteristiche generali.<sup>254</sup>

E' una gerarchia capace di abbracciare tutti i più significativi tipi di comportamento/apprendimento e si mantiene aperta ad accogliere qualsiasi nuovo tipo di operazione e acquisizione, per cui si qualifica come integrale.

L'io unifica verticalmente le operazioni umane, dando senso al comportamento umano, definendo così una gerarchia centralizzata.

I tre livelli e i diversi tipi di operazioni internamente articolati dicono la complessità strutturale di questa gerarchia multiplanare.

---

<sup>249</sup> Ibidem.

<sup>250</sup> Ibi, p. 145.

<sup>251</sup> La coscienza è intesa come luogo dei valori, una condensazione di valori di cui l'io è cosciente, da cui *coscienzialità*, questo perché l'io di Titone è un io-persona non un io-soggetto.

<sup>252</sup> Ibi, p. 144.

<sup>253</sup> Titone è un personalista, con una visione della trascendenza metafisica; la sua visione psicologica non modifica la struttura metafisica.

<sup>254</sup> Ibi, pp. 145-146.

Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 130-132.

Ogni singolo piano è funzionalmente interrelato con ciascun altro piano, secondo una logica esplicativa che va dal basso verso l'alto, cioè dalla tattica alla strategia all'lo, qualificando la gerarchia come inter-funzionale.

L'ordine sequenziale e gerarchico delle operazioni non è unidirezionale ma reversibile e ciclico: potendo, l'inizio del comportamento, avvenire su uno qualsiasi dei tre piani (a partire da una decisione autonoma dell'lo, da una stimolazione proveniente da un'esperienza tattica, da uno stimolo cognitivo), esso attribuisce reversibilità alla gerarchia.

Il comportamento è una unità di ordine molare<sup>255</sup> ( $\neq$  molecolare, risultante di pure associazioni o catene di stimolo-risposta), il suo sviluppo, e quello degli apprendimenti, procede per successive trasformazioni dinamiche, "tra loro collegate in sistemi aperti"<sup>256</sup>, che vanno dal globale all'analitico al sintetico, come già visto nel modello matetico. E' attribuito così carattere sistemico a questa gerarchia.

Le abilità di ordine tattico vengono sistematizzate nei quadri delle strategie, in maniera da divenire strumenti al servizio dell'lo; c'è una sussunzione verticale delle capacità che spiega l'attributo di verticalità evolutiva attribuito da Titone a questa gerarchia.

Il comportamento/apprendimento è relazionale e la sua relazionalità è sia ontologica (esso è relazionale perché la struttura della personalità è relazionale), sia funzionale, in quanto un apprendimento è tanto più significativo quanto più risponde a richieste oggettive di soluzione di un problema collocato in un ben preciso contesto. E' da qui che deriva il carattere contestuale alla gerarchia triplanare.

Poiché è proprio l'unità della persona che si esplica nel comportamento/apprendimento, definendo quest'ultimo come *humanus*, cioè essenzialmente intriso di consapevolezza (intesa sul piano psicologico) e intenzionalità,<sup>257</sup> egli sostiene la compresenza dinamica dei tre piani e garantisce la partecipazione dell'lo, della cognitività e dell'esecuzione ordinata. L'ultima caratteristica che contribuisce a schizzare meglio lo schema della gerarchia triplanare è appunto la compresenzialità dinamica.

---

<sup>255</sup> Qui possiamo utilmente ricordare le parole di Titone, già commentate nelle pagine precedenti.

"Ciascuna fase o porzione di apprendimento va vista più come una molecola germinale protesa verso successivi sviluppi che come una monade isolata o una entità autosufficiente. L'apprendimento (...) è un processo operante mediante la differenziazione e l'integrazione dei processi e dei contenuti: è, in senso profondo, un *continuo biologico*; non è un'accumulazione o aggregazione di unità separate."

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 150-151.

<sup>256</sup> Ibi, p. 145.

<sup>257</sup> Cfr. Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 146.

Il nostro introdusse ed utilizzò il termine “olodinamico” unitamente al termine “Modello” nel 1973<sup>258</sup>,

tentando una definizione delle dinamiche dell'attività umana in tutti i campi, ma in particolare nell'area linguistico-comunicativa, vista dalla prospettiva della struttura della Personalità umana. L'aggettivo significa che *tutte (holos)* le componenti essenziali dell'*attività personale (dynamis)* sono presenti nel comportamento e nell'apprendimento umano. A maggior ragione nel caso specifico del linguaggio e della comunicazione come attività umane.<sup>259</sup>

Secondo lui “l'Essere Umano”<sup>260</sup> non agiva solo grazie ad operazioni tattiche e strategiche (come poteva derivare da un pensiero di tipo cibernetico), ma richiedeva anche il potere d'iniziativa ed il cosciente controllo dell'lo<sup>261</sup>, per questo ogni comportamento ed apprendimento umano necessitavano della partecipazione simultanea dei tre livelli operativi:

- Il Livello Tattico (prestazioni senso-motorie come codificare e decodificare);
- Il Livello Strategico (di programmazione mentale, selezione, ordine, controllo, riesame, correzione, attraverso tutte le operazioni di ricostruzione);
- Il Livello Ego-Dinamico (di motivazioni profonde cosce ed inconscie, desideri, atteggiamenti, intenzioni, decisioni, sotto il controllo dell'autocoscienza e della consapevolezza linguistica sulle basi delle regole sociali e dei contatti interpersonali).<sup>262</sup>

L'origine di questa sua teoria, secondo lo stesso autore, è esemplificata dalla fusione di due modelli: quello psicologico Olodinamico e quello neurologico Bimodale, così come vediamo in figura.

---

<sup>258</sup> Cfr. Renzo Titone, *La personalità bilingue*, op. cit., p. 182.

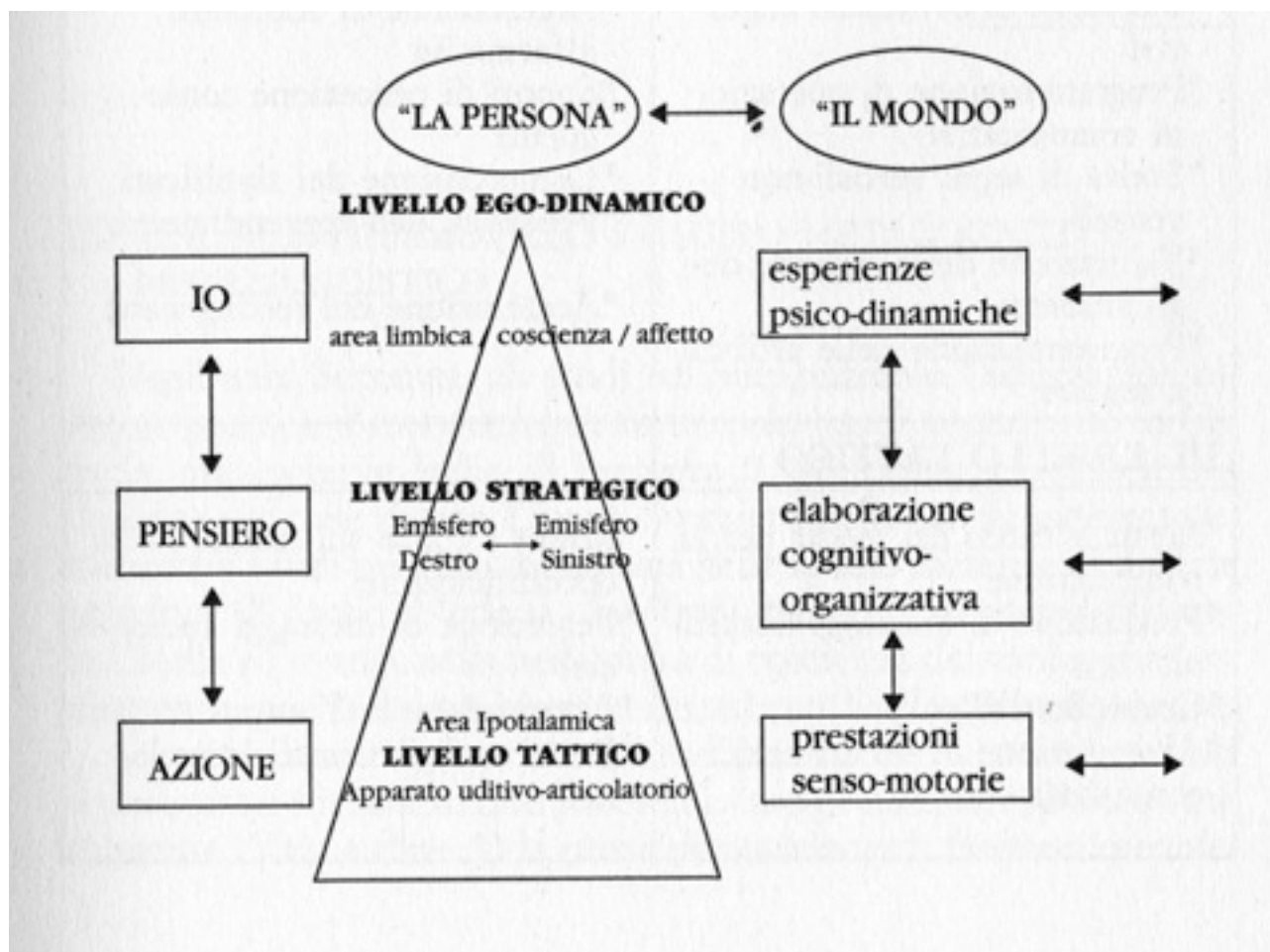
<sup>259</sup> Ibidem.

<sup>260</sup> Ibidem.

<sup>261</sup> L'lo o Ego non è inteso da Titone in senso freudiano (vd. Renzo Titone, *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano 1996, p. 182), “ma nella tradizionale definizione di “lo cosciente”, il quale si sviluppa tramite il linguaggio per stabilire un rapporto con l'Ego di un altro comunicante, suo/sua partner nella comunicazione” Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, op. cit., p. 137.

<sup>262</sup> Renzo Titone, *La personalità bilingue*, op. cit., p. 182.

Figura 7. Un modello integrato descrittivo/operazionale del comportamento linguistico e dell'apprendimento della lingua (un quadro di riferimento neuro-psicolinguistico) sulla base del modello olodinamico di R. Titone e del modello bimodale di M. Danesi.<sup>263</sup>



L'io, con le sue esperienze psico-dinamiche, il pensiero, gravido di elaborazioni cognitivo-organizzative, e l'azione, accompagnata da prestazioni senso-motorie, sono disposti lungo un triangolo al cui vertice è posto il controllo cosciente del livello ego-dinamico, occupante l'area limbica dell'organismo, profonda e dominata da coscienza e affetti; al centro della figura si trova il livello strategico, sede del pensiero, caratterizzato in maniera propria dall'emisfero sinistro e da quello destro; alla base del triangolo troviamo il livello tattico, dell'azione, fatto risiedere, da un punto di vista neurologico, nell'area ipotalamica, qualificato dalle operazioni dell'apparato uditivo-articolatorio. In questo triangolo è avvenuta la fusione dei due modelli, quello neurologico bimodale di M. Danesi: area limbica con coscienza e affetto, area degli emisferi destro e sinistro, area ipotalamica con l'apparato uditivo-articolatorio, e quello olodinamico di R. Titone: livello ego-dinamico,

<sup>263</sup> Ibi, p. 183.

livello strategico e livello tattico. Se questo triangolo rappresenta “La Persona”, essa è in così stretta, inestricabile relazione con il mondo da presentarsi (vd. colonne di sx e di dx della figura) come un Io, un pensiero ed un’azione dinamicamente interrelati nelle loro operazioni nel mondo: esperienze psico-dinamiche, elaborazioni cognitivo-organizzative, prestazioni senso-motorie. Nella vita quotidiana non isoliamo la persona dal mondo, se non per una richiesta esplicita in una specifica situazione, ma distinguiamo sempre delle azioni, che sottendono pensieri, che provengono da un Io. Questo avviene normalmente. In effetti il modello bimodale di M. Danesi sembra fornire una base neurologica al modello olodinamico di R. Titone, costruito da un punto di vista psicologico.

La concretizzazione psico-pedagogica del precedente modello è visualizzata da Titone negli schemi seguenti, dove l’insegnamento e l’apprendimento sono trattati come processi neuro-psicolinguistici, che si svolgono dinamicamente sui tre livelli olodinamici.

Figura 8. Modello olodinamico dell'insegnamento.<sup>264</sup>

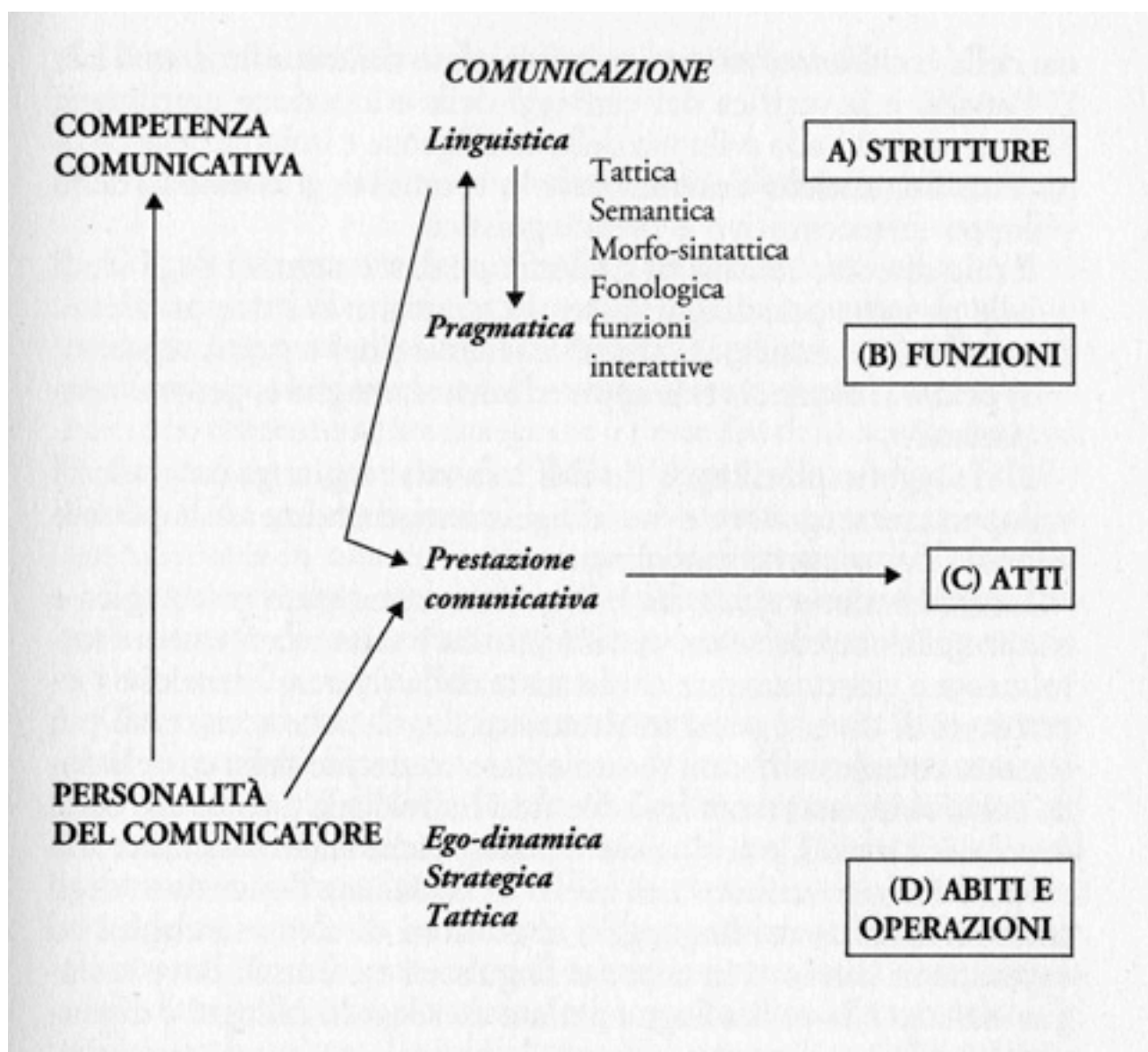


<sup>264</sup> Ibi, p. 184.

L'insegnante e lo studente si muovono, fra i tre livelli, in modo corrispondente ed equilibrato, forse, verrebbe da notare, anche in modo tradizionalmente asimmetrico, a scapito dei caratteri della modularità così importante per Titone; probabilmente, lo scopo didascalico dello schema, con la conseguente necessità di semplificazione, ebbe il sopravvento sull'obiettivo di esaustività, che avrebbe potuto complicare la figura rendendola meno chiara.

Può risultare interessante, da un punto di vista teorico-didattico, anche il seguente schema, realizzato, presumibilmente, quale approfondimento del precedente.

Figura 9. Personalità del comunicatore e competenza comunicativa.<sup>265</sup>



<sup>265</sup> Ibi, p. 185.

Da esso si evince che la personalità del comunicante governa e feconda la competenza comunicativa, tanto più ricca ed efficace quanto più compenetrata dai contenuti profondi ed esistenziali della persona stessa. Vediamo, infatti, nello schema, la personalità del comunicatore, strutturata secondo i tre livelli noti, influenzare direttamente la competenza comunicativa, costituita da competenze linguistiche, pragmatiche e comunicative. La personalità del comunicatore è resa esplicita da abiti ed operazioni (D), che si traducono in atti al momento della prestazione comunicativa (C), mentre le funzioni comunicative (B) (Titone a questo proposito cita Halliday) riportate sono quella strumentale, regolatoria, interazionale, personale, euristica, immaginativa, matetica, metalinguistica e metacomunicativa.<sup>266</sup> Le strutture (A) sono quelle della linguistica e della pragmatica.

La competenza comunicativa, concetto centrale della psicolinguistica e delle sperimentazioni messe in atto da Titone, non è separabile dalla personalità del comunicatore e l'una e l'altra sono imprescindibili per valutare la prestazione, cioè l'atto stesso comunicativo: se la personalità è coinvolta coi i suoi livelli (Ego-dinamico, strategico, tattico), la competenza comunicativa chiede una lettura bifocale: quella che cerca le strutture (tattica, semantica, morfo-sintattica, fonetica-fonologica)<sup>267</sup> e quella che guarda alle funzioni interattive (strumentale, regolatoria, interazionale, personale, euristica, immaginativa, matetica, metalinguistica, metacomunicativa).

Le quattro figure seguenti ripetono gli schemi di figura 7 e di figura 8, dapprima in lingua inglese, poi in forma manoscritta. Li presentiamo tutti per l'interesse documentario che possono rivestire.

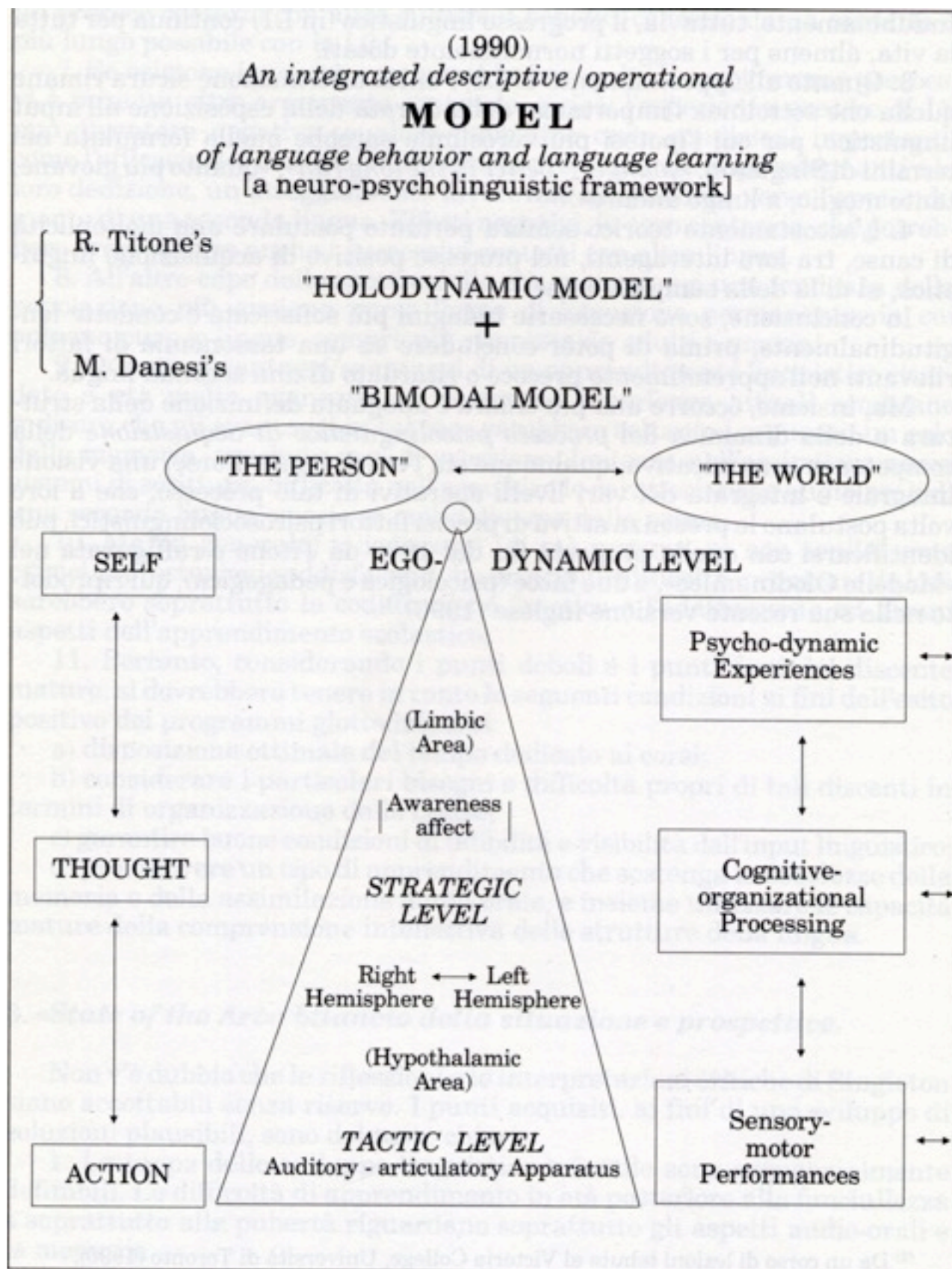
---

<sup>266</sup> Ibi, p. 183.

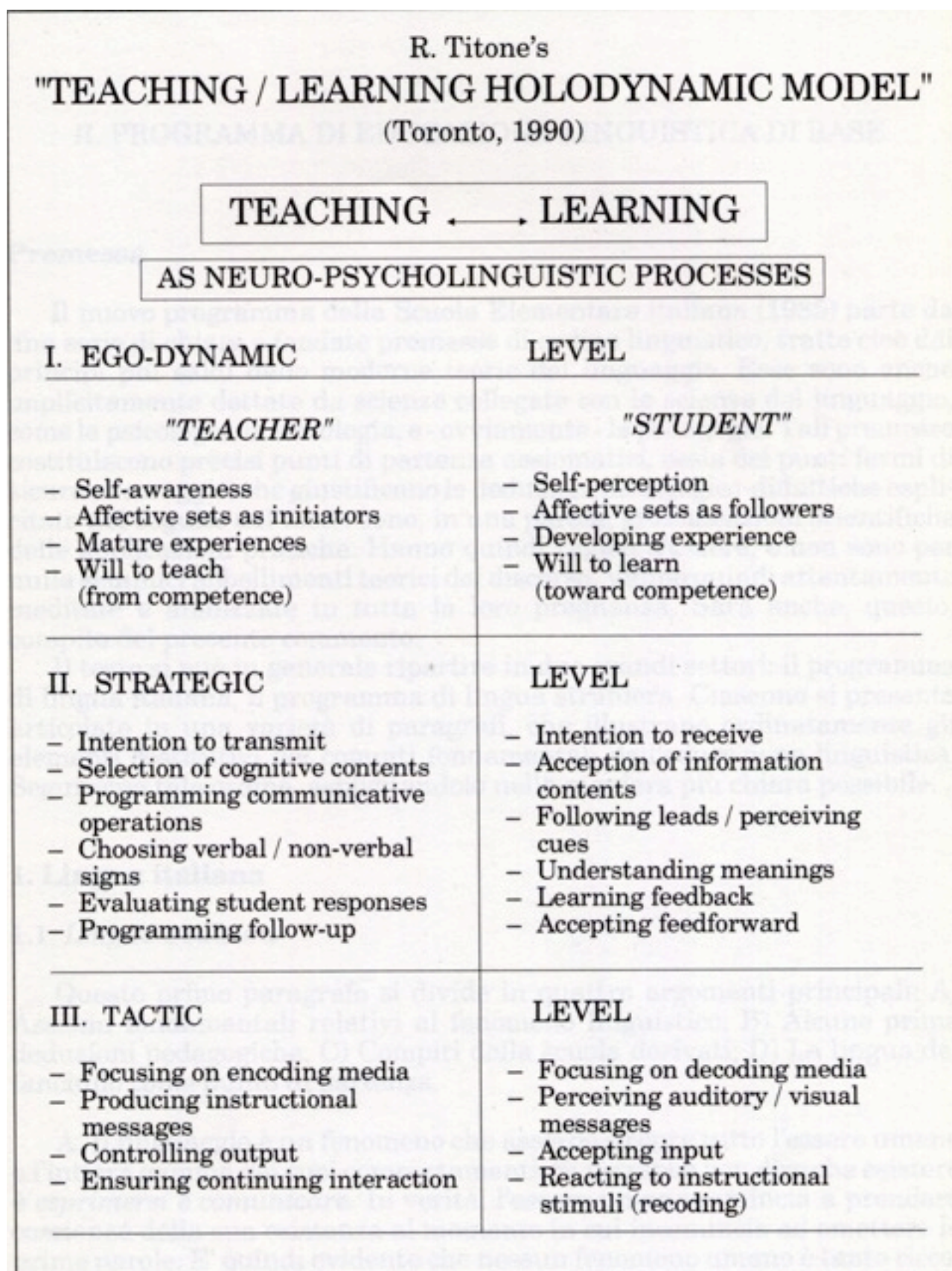
<sup>267</sup> Ibidem.



Figura 10.<sup>268</sup>



<sup>268</sup> Renzo Titone, *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, op. cit., p.106.



<sup>269</sup> Ibi, p.107. Le figure 12 e 13 sono relative a fogli trovati all'interno di un numero di RILA.



Figura 12.

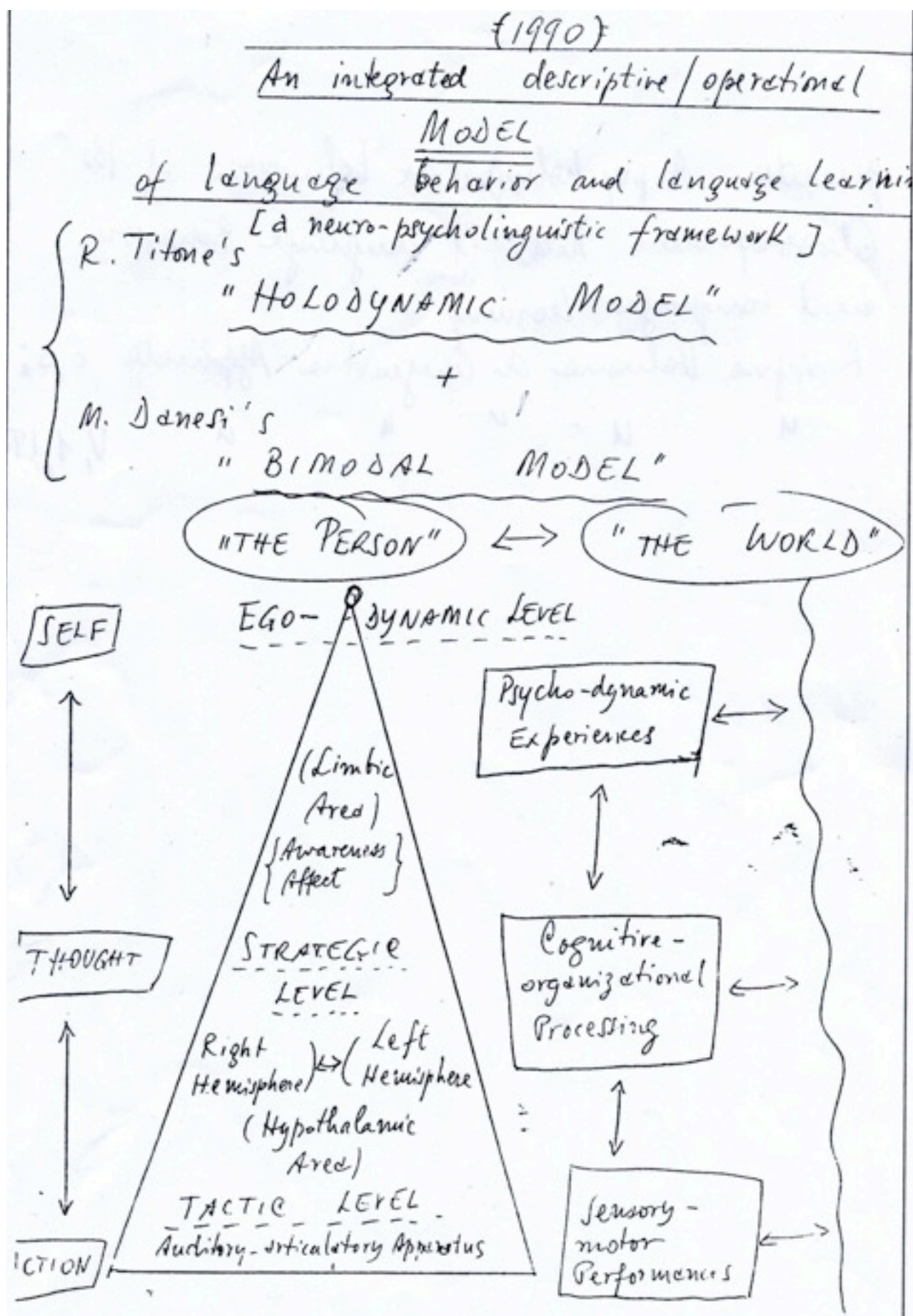
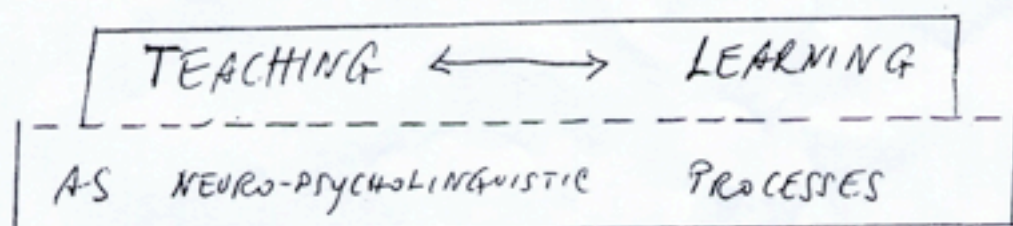


Figura 13.

" R. Tilme's TEACHING/LEARNING HOLODYNAMIC MODEL "  
(Toronto 1990)



I. EGO-DYNAMIC

LEVEL

"TEACHER"

- > Self-awareness
- > Affective sets as initiators
- > Mature experiences
- > Will to teach  
(from competence)

"STUDENT"

- > Self-perception
- > Affective sets as followers
- > Developing experience
- > Will to learn  
(toward competence)

II. STRATEGIC

LEVEL

- > Intention to transmit
- > Selection of cognitive contents
- > Programming communicative operations
- > Choosing verbal / non-verbal signs
- > Evaluating student responses
- > Programming follow-up

- > Intention to receive
- > Reception of information contents
- > Following leads / perceiving cues
- > Understanding meanings
- > Learning-feedback
- > Accepting feedforward

III. TACTIC

LEVEL

- > Focusing on encoding media
- > Producing instructional messages
- > Controlling output
- > Ensuring continuing interaction

- > Focusing on decoding media
- > Perceiving auditory / visual messages
- > Accepting input
- > Reacting to instructional stimuli  
(recording)

Titone giunse quindi a precisare il modello olodinamico come un modello integrale e triplanare, internamente centralizzato e verticale, inter-funzionale e reversibile, operativamente contestuale, in evoluzione e sistemico, in cui ogni livello è compresente dinamicamente. Volendo ora tentare una brevissima sintesi funzionale alla comprensione del discorso, potremmo dire che il modello modulare matetico, che è uno schema didattico a base matetica, volto a tematizzare nei suoi elementi più generali, quindi costanti ed universali, un'unità minima significativa di apprendimento, trova nel modello olodinamico la propria giustificazione. Proviamo ad esemplificare: perché è importante la motivazione, il punto 0 del modello matetico-modulare? Perché ogni passo tattico, ogni mossa strategica richiede una decisione da parte dell'Io-Persona e restituisce integralmente, relazionalmente e dinamicamente in ogni singolo atto fisico/psichico la personalità del soggetto. Perché lo step della comprensione<sup>1</sup>? Perché il piano strategico ha un ruolo incoativo, è capace di organizzare e ordinare gli atti del livello tattico ed è mosso dai bisogni e gli interessi, le intenzioni e le decisioni dell'Io, a loro volta legati agli atti e ai processi cognitivi. Perciò Titone, nello schema del modello matetico modulare (figura 3), al punto 0, usa l'espressione "processo dinamogenetico", espressione spiegata proprio dal modello olodinamico dell'apprendimento e del comportamento: il procedere dell'apprendimento avviene naturalmente, spontaneamente nell'uomo, che non deve apprendere ad apprendere<sup>270</sup>, il suo è un processo inscritto geneticamente; tale movimento verso la conoscenza, intesa in senso molto lato ma anche specifico, è dinamico perché composto da operazioni del soggetto e perché è sempre in divenire. Risulta chiaro ora anche l'aggettivo "olodinamico" usato per questo modello, volto a sottolineare l'attenzione al soggetto globale (piano tattico, piano strategico, piano interiore) e la considerazione per le operazioni e il loro divenire.

Definito il presente modello, Titone si impegnò nuovamente nella revisione dei tipi di apprendimento proposti da Gagné, questa volta proprio sulla base del modello triplanare, offrendo un'altra via classificatoria, da lui ritenuta in grado di presentare una tassonomia più razionale.

#### I. APPRENDIMENTI TATTICI:

1. Le <<performances>> di tipo comunicativo:

1/1 capacità di decodificazione (*input* auditivo e/o visivo): abilità percettive;

1/2 capacità di codificazione (*output* articolatorio e/o grafico): abilità motorie.

---

<sup>270</sup> L'importanza dell'imparare ad imparare, considerata negli ultimi decenni, è da valutare con attenzione rispetto a questa riflessione di Titone. Forse, la necessità che ci si è presentata con urgenza di insegnare ad imparare, può essere un effetto avverso generato dallo stesso sistema scolastico impostato secondo un curriculum su base enciclopedica.



2. Le coordinazioni e integrazioni dei circuiti neuro-corticali e neuro-periferici (presupposte dagli automatismi e dalle abilità percettivo-motorie).
3. Le capacità di *feed-back* (che rendono possibile l'auto-regolazione e il controllo, o automatico o cosciente, di tutte le operazioni e azioni del soggetto). Il *feed-back* è la base indispensabile della coordinazione tattica. E rappresenta il ponte tra strategia e tattica.

## II. APPRENDIMENTI STRATEGICI:

1. Processi nomotetici (produttori di regole operative): l'impatto della cognitività sui dati dell'esperienza comportamentale prende la forma della generalizzazione induttiva e della categorizzazione. Ne escono sistemi di regole interiori (cognitive), che sono la base delle strategie. (L'origine di tali regole è simultaneamente l'esperienza e la concettualizzazione, contro sia l'empirismo che l'innatismo di certe scuole psicologiche).
2. Processi selettivi: l'atto effettivo presuppone una selezione di particolari elementi molecolari che lo costituiscono come entità distinta e totale (come nell'atto del linguaggio, ove la scelta dei sememi fonemi morfemi sintagmi<sup>271</sup>... dà origine a sequenze complete di discorso).
3. Processi programmatori: l'ordinamento di elementi molecolari in strutture molariche richiede precisi meccanismi di programmazione capaci di costruire totalità significative. L'esecuzione di una serie di atti presuppone anzitutto un ordinamento sequenziale, nella mente, di tali atti.
4. Processi di auto-regolazione cosciente: *feed-back* cognitivo. I meccanismi propriocettivi e di controllo operativo sono riflessi in forma cosciente nel soggetto umano. Per cui tale soggetto è capace di auto-critica e di auto-correzione.

## III. APPRENDIMENTI EGO-DINAMICI

1. Organizzazione della propria esperienza esistenziale: presa di coscienza delle varie esperienze significative in quanto appartengono al soggetto.
2. Formulazione di una visione del mondo (*Weltansicht*), una filosofia della vita, dalle forme più semplici dell'«uomo della strada» alle forme più evolute del pensatore.
3. Sviluppo di atteggiamenti: personali, storico-culturali, ecc. come disposizioni cognitivo-affettive verso il mondo.
4. Sviluppo delle componenti affettive del comportamento: capacità di reazione emotiva e sentimentale di fronte a determinate situazioni-stimolo o a situazioni interiori.

---

<sup>271</sup> Semema, o semantema, è la parte della parola in cui si concentra il significato, distinta e non influenzata dai morfemi che ne definiscono i rapporti di derivazione o di funzionalità (es. il semantema di *domatore* è *doma-*, che rimane stabile rispetto al suffisso di nome d'agente *-tor-* e alla desinenza di singolare *-e* (cfr. *domatori*, *domatrice*, *domatrici*). Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Il Devoto-Oli 2008, Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier, Milano 2007, p. 2566.

Il fonema è la minima unità lineare isolabile nella catena parlata, infatti ogni fonema è costituito da un fascio di <<tratti>> distintivi; per es. il fonema /p/ ha il tratto dell'occlusività, della bilabialità, della non sonorità, ma questi tratti si realizzano simultaneamente nell'esecuzione fonica e non sono segmentabili, ordinabili linearmente, l'uno dopo l'altro, all'interno del fonema. Esso è <<l'unità più piccola, priva di significato, che si possa delimitare nella catena parlata; ha la proprietà di costituire (*combinandosi* con altre unità del suo livello) unità del livello superiore (*monemi*, *parole*, *sintagmi*, *frasi* ecc.)>> Ad es. la parola *pane* è <<costituita>> da quattro fonemi: /p/ + /a/ + /n/ + /e/; che si tratti di fonemi è provato dal fatto che ognuno di essi, commutando con altri, <<distingue>> una coppia di parole italiane (es. *pane/cane*, *pane/pone*, *pane/pale*, *pane/pani*). Ciascuno dei quattro fonemi, preso da solo, è *privo di significato*; ed è un'unità minima nel senso che non è ulteriormente segmentabile in unità più piccole. Abbiamo esemplificato la proprietà dei fonemi (di <<costituire>> e <<distinguere>> unità del livello superiore) in rapporto a unità minori della parola, o *parole*, ma è altresì possibile esemplificare la stessa proprietà in rapporto a unità minori della parola, o *monemi* (per es. in rapporto al monema *pan-*, in opposizione al monema *can-* ecc.) o maggiori della parola: *sintagmi*, *frasi* ecc. (per esempio in rapporto alla frase <<Vado a prendere il pane>>, in opposizione a <<Vado a prendere il cane>>). M.L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Italia 1985, p. 222 e 232.

Monema: la più semplice unità linguistica dotata di significato; nella parola *congelato* i monemi sono tre: *con-*, *gel-* e *-ato*; il primo e il terzo però hanno anche valore e funzione grammaticale e sono perciò detti anche *morfemi*. Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Il Devoto-Oli 2008, Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier, Milano 2007, p. 1725.

Sintagma: unità sintattica significativa autonoma; nella frase *Pietro è affezionato a Paolo*, i sintagmi sono tre: soggetto (*Pietro*), predicato (*è affezionato*), complemento di termine (*a Paolo*)

Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Il Devoto-Oli 2008, Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier, Milano 2007, p. 2634.

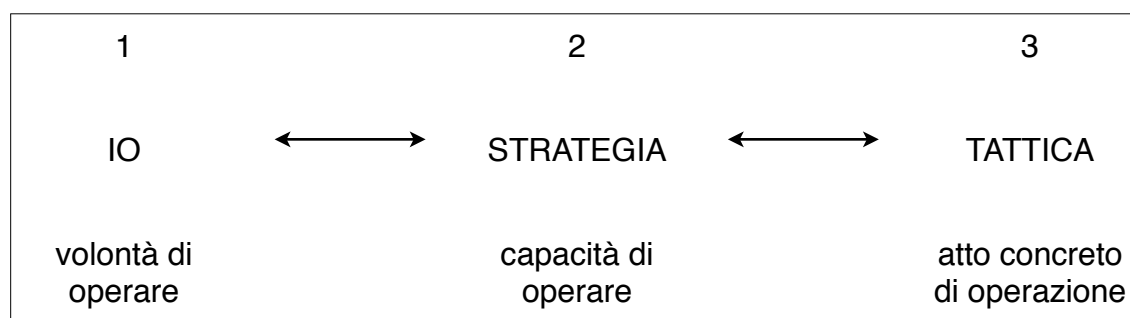
5. Sublimazione di pulsioni o tensioni istintuali come effetto di esperienze o orientamenti della vita o come risultato della risoluzione di conflitti.
6. Maturazione delle capacità di scegliere e decidere immediatamente o a distanza di fronte ad alternative cruciali del comportamento.
7. Formazione del concetto di sé (*self-concept*): autovalutazione, livelli di aspirazione, interiorizzazione di ideali di condotta, ecc.

Tuttavia, i costitutivi dinamici essenziali sono riconducibili - a mio avviso - a tre: 1) il dominio *consapevole* dell'azione (Coscienzialità), 2) la *tendenza* all'azione (Intenzionalità), 3) la *volontà selettiva e determinante* dell'azione, come tocco ultimo dell'atto umano in quanto <<umano>> (Decisionalità).

Va sottolineato che, coerentemente ad un concetto di <<personalità aperta>>, tutti i processi ego-dinamici sono di natura integrativa o relazionale: processi cioè insieme centripeti e centrifughi, rispetto all'Io, afferenti ed efferenti, finalizzati alla costante ricerca di un equilibrio tra l'Io e il Mondo.<sup>272</sup>

Titone sintetizzò così il suo modello triplanare:

Figura 7. Fasi della dinamica del comportamento/apprendimento.<sup>273</sup>



Ritengo che sia volutamente sottolineata, da parte del nostro, l'operatività del soggetto, per mettere in luce l'attore principale, cioè il soggetto, e l'attività primaria, quella appunto del soggetto stesso, nel processo di apprendimento. Se volessimo porci dal punto di vista dell'insegnante, risulterebbe ancora l'operatività del soggetto nella sua attività primaria, che, in questo caso, sarebbe il processo d'insegnamento. Emergono anche i vari piani, con i propri accenti caratteristici: l'Io, sede della volitività; la strategia, ambito della programmazione/competenza; la tattica, campo della concretezza.<sup>274</sup>

<sup>272</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 146-148.  
 Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., pp. 132-134.  
 Cfr. anche: Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., pp. 48-49.

<sup>273</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 148.  
 Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 134.

<sup>274</sup> Il pensiero di Titone, però, in questo caso, pare perdere qualcosa nel passaggio alla traduzione schematica, dove si fatica a distinguere i tre costitutivi dinamici essenziali dell'atto umano, coscienzialità, intenzionalità e decisionalità; a meno che essi non siano volti a descrivere il solo livello ego-dinamico, ma non sembra, risulta riduttivo, ai nostri occhi, il termine *coscienzialità* attribuito alla tattica. Probabilmente una scelta lessicale desueta.

### 3.4 Considerazioni di sintesi sui tre modelli titoniani

Sembra ora doveroso riportare i tre modelli ad una comprensione unitaria che stemperi e sciogla le separazioni legate alle necessità esplicative. Titone stesso si impegnò in un'analisi della lezione<sup>275</sup> e dei modelli psico-didattici<sup>276</sup>, i cui aspetti critici risolse distinguendo ed isolando un modello *modulare* dell'insegnamento. Prima di giungere ad esso, egli individuò altri modelli in uso. Nel modello *logocentrico* l'oggetto matetico è dato dagli "aspetti nozionali, logici e quantitativi del programma"<sup>277</sup>, che segue procedure di tipo analitico, quali possono essere la spiegazione dei testi e l'analisi dei compiti; in esso rientra l'insegnamento di tipo tradizionale, ma anche gran parte dell'istruzione presentata attraverso le tecnologie didattiche, tra cui l'istruzione programmata; Titone notò che ad esso afferivano gran parte dei procedimenti proposti da Gagné, anche se questi trovavano una sede più idonea in un secondo modello, chiamato *psicocentrico*, dove l'accento è spostato dai contenuti logici al soggetto che apprende, con la relativa necessità di "adeguare le tappe del metodo al dinamismo di apprendimento (sempre fondamentalmente nozionale) proprio del soggetto (la psicologia del soggetto)"<sup>278</sup>; qui si possono inserire differenti metodi: i "gradi formali" di Herbart, i "centri d'interesse" di Decroly, il "metodo delle unità" di Parkhurst, Washburne e Morrison, il metodo della "soluzione dei problemi" di Dewey e Kilpatrick. Un terzo modello è quello *empiriocentrico*, in cui "l'oggetto non è solo la psicologia dell'apprendimento intellettuale, ma la totalità

<sup>275</sup> Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., pp. 454-473. Riportiamo la sintesi schematica finale realizzata da Titone a p. 473.

TIPO DI LEZIONE	FINE	MEZZO
1. LOGOCENTRICA	<u>Il Programma</u> Sviluppo dell'oggetto	<u>Il Maestro</u> senza riguardo al soggetto
2. PSICOCENTRICA	<u>Il Programma</u> Sviluppo dell'oggetto	<u>Il Discepolo</u> per mezzo del soggetto
3. EMPIRIOCENTRICA	<u>Il Discepolo</u> Sviluppo del soggetto	<u>Il Discepolo</u> senza riguardo all'oggetto
4. INTEGRALE	<u>Il Discepolo</u> Sviluppo del soggetto	<u>Il Programma</u> per mezzo dell'oggetto

<sup>276</sup> Cfr. Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 50 e seguenti.

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 149-154.

<sup>277</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 52.

<sup>278</sup> Ibi, p. 53.



dell'esperienza del soggetto: affettiva e intellettuale, individuale e soprattutto sociale"<sup>279</sup>; l'alunno opera mediante il processo della ricerca, egli stesso la pianifica e la svolge sistematicamente avvalendosi di differenti forme di acquisizione individuali e/o di gruppo, scelte in funzione sia delle conoscenze sia delle abilità pratiche, si auto-valuta e si rivolge a nuovi sviluppi affrontando temi o problemi derivati dai precedenti progetti di apprendimento. Questo tipo di lezione nasce dall'esperienza spontanea del fanciullo e mira a gradi sempre crescenti di sviluppo, senza porsi una meta fissa; è una lezione che coincide con "l'esperienza integrale della personalità totale dell'allievo"<sup>280</sup>.

Per Titone era possibile un'alternativa, una quarta possibilità, con il modello *modulare*, già esaminato nelle pagine precedenti, il quale

sembra in grado di tradurre sul piano didattico le istanze del modello <<olodinamico>> dell'apprendimento educativo e del concetto di <<Ciclo Matetico>><sup>281</sup>.

Richiamiamo brevemente i caratteri dell'insegnamento modulare, sintetizzabili nei termini di reversibilità ciclica e sviluppo a spirale: un insegnamento è modulare quando le fasi di istruzione sono intercambiabili e reversibili; se i ruoli istruttivi sono reversibili; se ciascuna fase istruttiva resta compresente mentre ciascun'altra viene sviluppata; se c'è generazione continua di fasi e ruoli, i quali non si giustappongono in maniera lineare, ma si sviluppano gli uni dagli altri. Il concetto modulare proviene dall'idea, già sottolineata, dell'apprendimento come "molecola germinale protesa verso successivi sviluppi"<sup>282</sup>. In questo senso la modularità riconosce la triplanarità del modello titoniano, poiché c'è un unico soggetto, una globalità, che opera su piani diversi come un continuum biologico quale in effetti essa è, generando continuamente nuovi apprendimenti in relazione con il mondo; il processo di apprendimento si muove grazie alla differenziazione delle operazioni (diverse sui tre livelli indicati da Titone) e alla loro integrazione in un'unica personalità, quella personalità intrinsecamente relazionale. La modularità riconosce la ripetizione ciclica di queste operazioni, che si muovono però su contenuti diversi, secondo uno sviluppo a spirale; e riconosce, assumendo l'intercambiabilità e la reversibilità dei ruoli istruttivi, ma anche delle fasi di istruzione, secondo i bisogni dell'allievo, la necessaria

---

<sup>279</sup> Ibidem.

<sup>280</sup> Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., p. 465.

<sup>281</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 150.

<sup>282</sup> Ibidem.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 55.

centralità operatrice della personalità. A questo modello di fondo dell'apprendimento/comportamento vuole rispondere il modello matetico, che, strutturando le fasi di apprendimento, struttura anche quelle di insegnamento, secondo la relazione antica e naturale che lega i due atti: l'insegnamento che risponde ad una domanda di apprendimento. Secondo le parole di Titone:

L'ultima parola nel processo educativo sta all'allievo, capace di progressiva autodeterminazione e deciso a operare per il proprio sviluppo. La penultima parola sta invece alla personalità dell'educatore, che ha il compito da una lato di muovere l'educando, dall'altro di dare anima alle tecniche<sup>283</sup>

questo anche per notare l'equilibrio che egli sempre conservò nel trattare del rapporto insegnamento/apprendimento.

L'integrazione della gerarchia dinamica <<ego → strategia → tattica>> dipende da un processo di assimilazione che tende a incorporare un sistema comportamentale nella personalità del soggetto apprendente (*processo matetico*). Questa assimilazione può descriversi come una serie di fasi o di unità di apprendimento, ciascuna costituita da un complesso di attività ben definite miranti alla fissazione e all'immagazzinamento di specifiche abilità o regole. Siccome tali unità includono necessariamente larghe porzioni di contenuto e di solito si estendono per periodi di tempo abbastanza lunghi, le possiamo denominare *macromatemi* (un *matema* rappresenta una unità minima di apprendimento). (...) Tuttavia, ci è possibile definire le principali tappe costituenti ciascun *matema*. Tali tappe sono suggerite da una psicologia <<olistica>> dell'apprendimento, e ricevono di fatto il loro pieno significato qualora siano interpretate nel quadro del noto modello <<olodinamico>>. Le possiamo chiamare *micromatemi*. Essi sono definiti in relazione a significative attività specifiche di apprendimento, e possono ridursi a tre principali:

COGNIZIONE



RINFORZO



CONTROLLO

*Comprendere* la natura di un compito costituisce il passo iniziale, incoativo, di qualsiasi tipo di apprendimento educativo; *rafforzarne* l'esecuzione mediante l'esercizio applicativo sistematico conduce all'assimilazione, anche semplicemente inconscia; mentre un *controllo* (*feed-back*) appropriato di ciascuna operazione porta alla assimilazione cosciente delle abilità e alla competenza terminale. Va osservato che la <<motivazione>> non esula da questo schema: al contrario, i fattori motivazionali esercitano una funzione costante, benché latente, lungo l'intero processo; le operazioni cognitive, gli esercizi e le applicazioni pratiche, i controlli proprio-cettivi sono tutti influenzati da bisogni, tendenze, impulsi, interessi, stati affettivi, atteggiamenti, in breve dalla dinamica dell'io.<sup>284</sup>

---

<sup>283</sup> Renzo Titone, *Le nuove tecnologie didattiche e la formazione degli insegnanti*, in: Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, op. cit., pp. 20-21.

<sup>284</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., pp. 55-56.

L'interesse precipuo, che Titone dipanava svolgendo queste approfondite riflessioni intorno al tema dell'apprendimento/comportamento, era volto alla formazione del soggetto, all'educazione, alla scuola; un interesse propriamente teorico-pratico, non avendo voluto egli tener separati il discorso d'aula e il discorso scientifico. Perciò lo studio del modello olodinamico si tradusse subito in esperienze e sperimentazioni che verranno meglio presentate nel capitolo seguente, mentre qui intendiamo riportare alcune attuazioni nell'ambito d'elezione che egli usò per mettere alla prova le proprie ipotesi, il medesimo nel quale una ponderata osservazione e lo studio attento delle ricerche passate e in corso<sup>285</sup> gli permisero di avanzare quelle stesse ipotesi. Lo stesso Titone esplicitò il proprio percorso in questi termini:

L'analisi dei processi di comunicazione mi ha condotto a ipotizzare un modello stratificato costituito da un duplice strato: una struttura profonda collegata al dinamismo intra-psichico di codifica e decodifica come operazioni centrate sulla persona; e una struttura di superficie sulla quale è proiettato il comportamento comunicativo esplicito. Il precedente<sup>286</sup> consiste di tre livelli, cioè del livello tattico degli atti esteriori del discorso, responsabile delle abilità linguistiche di base dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere; il livello strategico delle operazioni strettamente cognitive, come comprendere, analizzare, sintetizzare, indurre, dedurre, astrarre, generalizzare, programmare messaggi, costruire regole grammaticali, selezionare le parole e permettere l'interazione verbale; il livello ego-dinamico della coscienza di sé, auto-concettualizzazione, atteggiamenti, motivazioni, presa di decisioni, responsabilizzazione, in breve, una ego-centralizzazione di tutte le operazioni e atti linguistici. Va da sé che i tre livelli non sono né incapsulati né a sé stanti: sono invece dinamicamente in rapporto, costantemente interattivi, ed ecologicamente orientati. Essi sono manifestazioni della personalità sociale del comunicante.<sup>287</sup>

Egli individuò nell'*Io* (il *Sé*) il punto di riferimento principale dell'attività personale e nella *cognizione* il mediatore determinante tra l'*Io* ed ogni attività: la cognizione nel ruolo di perno centrale dell'attività linguistica e dell'apprendimento della lingua<sup>288</sup>. Tali operazioni

---

<sup>285</sup> Oltre ai libri fin qui citati, cfr. anche:

Renzo Titone, *Il linguaggio nella interazione didattica. Indirizzi - modelli - ricerche*, Bulzoni, Roma 1977.

Renzo Titone, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma 1992.

Renzo Titone, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra, Perugia 2000.

Renzo Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS - VERLAG, Zurigo 1963.

Renzo Titone, *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Guerra, Perugia 1993.

Renzo Titone (a cura di), *La psicologia alla ricerca dell'uomo*, Armando, Roma 1993.

<sup>286</sup> Cioè il comportamento comunicativo.

<sup>287</sup> Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, op. cit., pp. 132-133.

<sup>288</sup> Potremmo chiederci se è sempre la cognizione, e non altre operazioni, a rivestire il medesimo ruolo centrale anche in altre attività ed apprendimenti: ad es. nell'attività sportiva e nell'apprendimento di abilità motorie, dove le operazioni richieste sembrano inerire l'ambito prassico-motorio ed interessare l'intelligenza motoria. Risulterebbe interessante, anche per le ricadute dirette che avrebbe sulla didattica, un simile approfondimento, volto ad esplorare le operazioni strettamente strategiche di un apprendimento motorio. La stessa domanda potrebbe essere posta in ambito artistico, con risultati, si pensa, altrettanto interessanti.

cognitive (o strategiche), qui ci è permesso di ritrovare il modello matetico, si svolgono per fasi: la *Comprensione Globale* (CG), implicante sia la percezione di unità o strutture linguistiche (mediante modalità visive e/o uditive), sia la comprensione intellettuale dei loro significati, facenti parte del codice linguistico (comprendere il senso di una parola o di una frase del discorso); l'*Analisi Operativa* (AO), eseguita grazie a procedure di decontestualizzazione, composizione di strutture in elementi più semplici e segmentazione di sequenze verbali; la *Sintesi Operativa* (SO), dove avviene il riassetto, l'integrazione, la ristrutturazione delle parti in un tutto (ad es. fonemi in sillabe, sillabe in parole, parole in frasi e frasi in discorsi).<sup>289</sup>

Titone ritenne che “una specificazione molto importante delle dinamiche della personalità”<sup>290</sup>, era rinvenibile nel comportamento linguistico, osservando il quale egli si sentì nella necessità di postulare “un concetto adeguato della personalità come fonte basilare per trattare i processi in entrata e in uscita”<sup>291</sup>; rilevando l'osservabile non poté fare a meno di ricercare l'aspetto latente, ma ben presente, quel piano profondo della struttura dell'apprendimento umano che, pur velato, era attivo ed operava. Rinvenne tre livelli appartenenti a questo piano profondo, tre livelli che si integravano dinamicamente, coesistendo e cooperando in un processo continuo qual è quello dell'apprendimento/comportamento. I tre livelli, mutuamente dipendenti e dinamicamente integranti, sono quelli già incontrati, indicabili anche nel seguente modo:

1. Struttura e dinamiche della personalità in una prospettiva contestuale
2. Processi cognitivi
3. Condizionamenti operanti.<sup>292</sup>

che noi possiamo facilmente ricondurre alla distinzione triplanare già esaminata, in ordine: livello Ego-dinamico, strategico, tattico.

Ciò che intendiamo sottolineare in queste righe è il ruolo fondamentale rivestito dal comportamento linguistico nelle osservazioni, ricerche, studi, approfondimenti svolti dal

---

<sup>289</sup> Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, op. cit., p. 133.

<sup>290</sup> Ibi, p. 137.

<sup>291</sup> Ibi, p. 138.

<sup>292</sup> Ibidem.

nostro<sup>293</sup>; egli ritenne che la comunicazione umana fosse “la quintessenza della personalità e del linguaggio come caratteristica specifica della specie (...), essenzialmente e operazionalmente collegata con la personalità umana”<sup>294</sup> e valutò la necessità di un modello che fosse in grado di spiegare tutti i fenomeni linguistici, nella loro complessità, in quanto appartenenti al comportamento e all’apprendimento umano, un modello che ospitasse una componente cognitiva sufficientemente articolata da includere i non elementari processi legati all’acquisizione e all’uso del linguaggio nelle varie fasi dell’apprendimento. Formulò così il modello olodinamico del comportamento linguistico come “l’estensione e l’applicazione logica di un’ipotesi umanistica circa l’uomo e il suo rapporto col mondo attraverso il linguaggio”<sup>295</sup>. L’acquisizione della prima lingua e l’apprendimento della seconda rappresentavano ciascuna, “un modo particolare di esistere, un modo preciso di affermazione di sé nei confronti del mondo, un atto simbolico di riconoscimento della realtà”<sup>296</sup>, con ricadute importanti sull’istruzione scolastica, in quanto ciò negava la possibilità di imparare la lingua in modo meccanico, proponendo piuttosto un’azione consapevole e motivata.<sup>297</sup>

La formulazione del modello olodinamico rispose alla necessità di delineare un ampio schema integrato in grado di spiegare tutti i fenomeni linguistici come componenti del comportamento e dell’apprendimento umano (si noti l’importanza attribuita ad una visione integrale del comportamento e dell’apprendimento, capace di sussumere qualsiasi fenomeno linguistico), con l’attenzione a disegnare una componente cognitiva

---

<sup>293</sup> In questo campo, Titone mise a fuoco gli stadi dell’evoluzione teorica dei modelli del comportamento linguistico; gli stadi, posti in ordine progressivo, sono i seguenti:

- Stadio 1. L’unione di un concetto strutturale-tassonomico del linguaggio a una visione del comportamento verbale meccanicistico-empiristica (Bloomfield/Skinner)
- Stadio 2. Una spiegazione generativo-trasformatzionale razionalistica della lingua unita a un’interpretazione cognitiva del comportamento umano (Chomsky/Miller).
- Stadio 3. Una reinterpretazione generativo-semantico dell’elaborazione del linguaggio che si estende ai campi antropologici e pragmatici del comportamento comunicativo (post-Chomskiani-Chafe/Hymes).
- Stadio 4. La contestualizzazione sociale (sociocentrica) della lingua e le funzioni sociali dei messaggi linguistici (Leontyev/Slama-Cazacu/Rommetveit/Halliday).
- Stadio 5. Il tentativo di ricattare la personalità totale (nelle sue dimensioni comportamentale, cognitiva, affettiva ed egodinamica) del parlante/ascoltatore nel comunicare e nell’apprendere a comunicare (Titone 1970, 1981).

Ibi, p. 130.

<sup>294</sup> Ibi, p. 139.

<sup>295</sup> Ibidem.

<sup>296</sup> Ibi, pp. 139-140.

<sup>297</sup> Ibi, p. 140.

sufficientemente complessa ed articolata “da includere tutti i processi caratteristici dell’acquisizione e dell’uso del linguaggio nelle diverse fasi dell’apprendimento”<sup>298</sup>.

Riportiamo per esteso un’esemplificazione di Titone riguardo quanto appena riportato, rimandando al successivo capitolo per una lettura approfondita di alcune sperimentazioni condotte dall’autore e dai suoi collaboratori, ritenendo egli stesso di stringente urgenza il bisogno di giustificazioni empiriche del proprio modello, mediante l’applicazione a differenti aree del comportamento e dell’apprendimento.

L’apprendimento del linguaggio come processo modulare.

Parti di argomenti da imparare, come le unità della lingua (frasi e discorsi), sono assimilati nel comportamento verbale dell’individuo e nella personalità - o, nel paradigma di Anderson, convertiti in abilità autonome (conoscenza procedurale), attraverso tre stadi:

- A) *Comprensione Cognitiva* (CC). Questo stadio include una completa transizione nella memoria a lungo termine attraverso l’attivazione di tre operazioni principali:
  - a) *Comprensione Globale* (CG): ad esempio, una percezione intuitiva della struttura dell’oggetto (lingua) senza tuttavia essere in grado di discriminare le parti costituenti;
  - b) *Analisi Operativa* (AO): ad esempio, la discriminazione di ogni singolo componente dell’oggetto e delle sue funzioni all’interno della struttura totale;
  - c) *Sintesi Operativa* (SO): ad esempio, assemblare nuovamente tutte le componenti in un insieme di cui servirsi come mezzo vitale per la comunicazione (linguaggio vivo).

A questo punto si può supporre che è avvenuta la cognizione razionale dell’oggetto e che i concetti e le regole costituenti la conoscenza procedurale sono posseduti a uno stadio o fase iniziale.

Ma lo stadio autonomo, dove le abilità sono pienamente possedute e diventano operazionalmente efficienti, si raggiunge solo attraverso un ulteriore processo di

- B) *Rinforzo* (R). Ciò non deve essere inteso in un senso skinneriano, ma piuttosto come un processo di consolidamento generale e di rafforzamento, da portare avanti con i mezzi della pratica ripetuta e motivata. Esercizi ed esercitazioni di tutti i tipi, quali vengono usati normalmente nella pratica dell’insegnamento, svolgono la funzione di rafforzare le abilità e gli atteggiamenti, ai livelli tattico, strategico, ed ego-dinamico.
- C) *Controllo* (C). Questo è uno stadio metacognitivo (e, di conseguenza, metalinguistico) che abilita il soggetto che apprende ad afferrare più profondamente i principi di ogni compito linguistico, e perciò le regole basilari che governano la grammatica e il lessico, così come l’uso pragmatico del linguaggio è qualcosa di più di una semplice retroazione acustica: questo implica una conoscenza o una crescente consapevolezza della struttura e del funzionamento del sistema della lingua e del suo uso in situazioni varie di comunicazione.

Il processo è “modulare” perché i tre stadi sono ciclici e reversibili: cioè, seguono varie sequenze e sono assemblati secondo i bisogni specifici di colui che apprende e le domande specifiche del materiale da apprendere.

Il “modello modulare” appena spiegato non è nient’altro che una applicazione ulteriore del più generale “modello oloedinamico”, per il fatto che unisce i parametri egodinamici innestando tutti i processi di apprendimento sulla coscienza di sé e sulla motivazione; dispiega strategie che sviluppino la programmazione cognitiva e le operazioni di retroazione (feed-back); in conclusione, trasforma gli orientamenti dell’Ego e le strategie in abilità tattiche, che permettono l’attivazione della conoscenza procedurale nell’uso della lingua (competenza comunicativa).<sup>299</sup>

La struttura profonda del comportamento linguistico.

---

<sup>298</sup> Ibi, p. 132.

<sup>299</sup> Ibi, pp. 135-136.

Il comunicare e la capacità di comunicare verbalmente sono aspetti di superficie radicati negli strati profondi della personalità dell'individuo. L'esistenza di tali strati confuta la dicotomia chomskiana della competenza e della prestazione. In altri termini, è necessario postulare una struttura gerarchica di livelli operazionali nel comportamento umano e nell'apprendimento in modo da rendere conto di tutti i tipi e simboli degli eventi linguistici.

I tre livelli seguenti sembrano avere sufficiente potere esplicativo per il nostro scopo.

Il *Livello Tattico*. Questo è l'ordinamento appropriato di ogni singolo atto linguistico in riferimento a tutti gli antecedenti e conseguenti verbali. L'ordinamento è visto qui come il risultato effettivo della programmazione del linguaggio: il prodotto finito o l'esecuzione verbale concreta. Le tattiche sono necessariamente contestualizzate. Le operazioni seguenti possono quindi essere considerate come operazioni tattiche:

1. Prestazioni di codificazione e di decodificazione. Ovviamente, l'ascoltare e il parlare, o il leggere e lo scrivere presuppongono l'acquisizione o la formazione di insiemi di specifiche abitudini verbali in relazione a (1) l'input uditivo/visivo (abitudini percettive), e (2) l'output articolatorio/grafico (abitudini motorie).
2. Coordinamento e integrazione neurale cortico-periferica. L'esecuzione esterna del linguaggio presuppone il funzionamento corretto e soddisfacente delle terminazioni nervose e dei centri cerebrali responsabili sia della percezione che dell'articolazione.
3. Feedback Verbale. Il comportamento linguistico come sistema autoregolatorio è dotato di mezzi di auto-regolazione e di meccanismi che collegano il flusso ininterrotto dell'input e dell'output. E feedback è l'essenza stessa del coordinamento tattico.

Il *Livello Strategico*. La natura ordinata delle singole prestazioni linguistiche richiede l'azione dei meccanismi di ordinamento o di programmazione che non sono direttamente osservabili, ma strettamente mentali per natura. La mente del parlante/ascoltatore è responsabile della significatività e della grammaticalità di ogni atto del discorso e dei suoi collegamenti con la situazione comunicativa (quadro di riferimento pragmatico). La tattica, quindi, presuppone la strategia. Le operazioni strategiche includerebbero:

1. Creazione di regole (Nomotetica). L'impatto della cognizione sui dati empirici del linguaggio assume le forme della generalizzazione e della categorizzazione. Le regole fonologiche, morfologiche, sintattiche e lessico-semantiche non sono il risultato di una semplice induzione da insiemi di istanze linguistiche: sono l'elaborazione interna di dati linguistici come materiale grezzo sulla base di categorie di schemi mentali. Questa spiegazione va contro sia la visione empiristica (Skinner) che l'ipotesi razionalista-innata (Chomsky); l'esperienza e la concettualizzazione sono fondamentalmente sintetizzate da un concetto dualistico.
2. I Processi Selettivi. L'azione verbale implica una selezione di elementi molecolari distinti (sememi + morfemi + proposizioni + frasi) che costituiscono il discorso. Sono i mattoni del discorso.
3. Il Processo di Programmazione. La disposizione degli elementi molecolari in strutture molariche richiede precisi meccanismi di programmazione capaci di costruire unità del discorso più ampie. La scelta di varianti stilistiche e, in particolare, l'adattamento di ciascun atto linguistico agli specifici tipi di situazione (contestualizzazione) sono tipiche operazioni di programmazione designate a dare ordine, unità e scopo (senso) alla codificazione e decodificazione verbale in esempi concreti di comunicazione fra essere umani.
4. I Processi Consapevoli di Autoregolazione (Feedback Cognitivo). I meccanismi propriocettivi e i meccanismi di controllo sono riflessi principalmente a livello conscio nel comunicante umano. Qui il parlante/ascoltatore diviene consapevole (o è almeno virtualmente consapevole) di quanto accade nel flusso del discorso e di come il linguaggio funziona. Egli/ella è, pertanto, anche capace di auto-correzione e di auto-critica.

Il *Livello Ego-dinamico*. Tutte le attività psicologiche e linguistiche, in conclusione, sbocciano dal Sé della persona comunicante e vi ritornano. Il soggetto responsabile, il centro della resa dei conti del comportamento umano, è il Sé individuo o l'Ego (non solo nel senso psicoanalitico).

Pensare che un modello di comportamento possa essere completo restringendolo semplicemente a una struttura cibernetica (tattica + strategia) significa porre un organismo acefalo, un corpo decapitato. Nella comunicazione umana, il concetto cibernetico deve essere incluso in un concetto personologico. E' indispensabile, quindi, premettere un agente conscio, direttivo e unificante: il Sé del parlante individuo, che opera a un livello superiore e controlla tutte le attività subordinate (tattiche e strategiche).

I canali delle dinamiche dell'Ego hanno molteplici aspetti. La lista è solo un tentativo di schema che necessita di un'ulteriore articolazione e sviluppo.

1. Le Esperienze Esistenziali del Parlante/Ascoltatore. L'esperienza è l'essenza e il midollo dell'espressione sia verbale che iconica, o altra.  
I come e i perché della vita sono riflessi, sebbene in maniere diverse, nel contenuto e nella forma del linguaggio umano. Questo è vero tanto per il poeta quanto per l'uomo della strada.
2. La Percezione del Mondo ("Weltansicht"). L'immediata concezione della realtà dell'individuo e la sua visione della vita del mondo - la sua filosofia della vita - determinano più o meno il suo stile d'espressione. C'è un linguaggio o una procedura nel parlare, che si adatta flessibilmente alle varie circostanze delle situazioni della vita, che caratterizza ogni individuo. Parlare o non parlare, parlare così o cosà, ascoltare o non ascoltare sono parti di una linea di condotta comportamentale dipendente da come ogni situazione di vita è deliberatamente affrontata.
3. Atteggiamenti. Gli atteggiamenti personali, socioculturali, linguistici - come insiemi affettivo-cognitivi - possono essere messi in relazione sia col contenuto sostanziale dell'espressione che con la reazione o posizione del ricevente. Un messaggio è principalmente uno stimolo e una risposta condizionata dai toni affettivi del suo contenuto cognitivo. Forse solo nella parlata tecnica o scientifica gli atteggiamenti possono essere attenuati.
4. Componenti Affettive. I sentimenti e le emozioni sono raramente assenti dalle forme verbali, nonostante a volte possa sembrare il contrario. A volte essi sono significanti primari, come in poesia. In molti casi, se latenti, possono essere facilmente individuati. In casi particolari, i suoni del linguaggio possono portare con sé un valore simbolico o un richiamo emotivo (...)
5. Le Fonti Consce/Inconsce dei Messaggi Verbali. La psicologia del profondo può gettare una luce importante su questo punto. Dalla psicoanalisi freudiana all'analisi esistenziale ci sono molte prove che il discorso possa rispecchiare il fantasma sepolto dell'anima umana, non importa quanto scuro questo specchio possa essere a volte.
6. Intenzioni Comunicative, Atti di Volontà e Decisioni. La comunicazione avviene solo quando la presenza della coscienza delle condizioni del discorso è seguita dall'intenzione di parlare (...) e questa, infine, dalla decisione di parlare. I processi decisionali o conativi influiscono sul tutto o niente, sul perché, sul cosa e sul come della comunicazione concreta. Questo è il gradino finale, come antecedente interiore dell'atto del discorso, prima dell'incastonamento del pensiero in parole. Sfortunatamente, le procedure decisionali sono state sottostimate dalla psicologia contemporanea: esse rappresentano, comunque, un fattore estremamente importante del comportamento umano (cf. Thomae 1960). Ma, al di sopra di tutti questi processi, si libra uno stato chiaramente umano.
7. Autocoscienza Linguistica. Il parlante/ascoltatore umano è conscio del suo sé come agente comunicante. La competenza linguistica non è altro che la totale auto-percezione e il totale auto-controllo. Questo è il centro delle dinamiche dell'Ego. Ma, a questo proposito, dovrebbe essere chiaramente evidenziato che l'autocoscienza linguistica non è da identificare con l'autocentrismo o narcisismo. Dal momento che il comunicare implica contatti interpersonali, l'autocoscienza è essenzialmente coscienza diadica, cioè la percezione delle proprie interazioni verbali che influiscono sulle persone e sul mondo.

Quest'ultimo commento mi porta necessariamente a sottolineare il punto che il mio concetto personologico si concentra sull'idea di una personalità aperta, che è pronta agli scambi vitali ed è capace di operarli, che dà e prende in scenari comunicativi. Perciò, tutti gli stati e i processi appartenenti al livello ego-dinamico sono sia centripeti che centrifughi, afferenti ed efferenti,



impegnati nella ricerca costante di equilibrio fra l'Ego e il mondo. L'Ego comunicante non è una monade isolata: è un agente concretamente contestualizzato.<sup>300</sup>

Concludiamo con uno schema analitico del Modello Olodinamico contestualizzato in ambito linguistico, desunto dal brano appena letto.

Fig. 8. La struttura profonda del comportamento linguistico.

LA STRUTTURA PROFONDA DEL COMPORTAMENTO LINGUISTICO		
<i>Livello tattico</i>	<i>Livello strategico</i>	<i>Livello Ego-dinamico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestazione di codificazione e decodificazione</li> <li>- Coordinamento e integrazione neurale cortico-periferica</li> <li>- Feedback verbale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creazione di regole</li> <li>- Processi selettivi</li> <li>- Processo di programmazione</li> <li>- Processi consci di autoregolazione (Feedback cognitivo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienze esistenziali</li> <li>- Percezione del Mondo</li> <li>- Atteggiamenti</li> <li>- Componenti affettive</li> <li>- Fonti consce/inconsce dei messaggi verbali</li> <li>- Intenzioni comunicative, Atti di volontà e Decisioni</li> <li>- Autocoscienza Linguistica</li> </ul>

<sup>300</sup> Ibi, pp. 140-143.

## 4. Le sperimentazioni

---

Titone diresse molteplici sperimentazioni, in genere condotte dai suoi collaboratori o da tesisti, volte a leggere, nella realtà osservabile, indicazioni di verifica o falsificazione delle ipotesi messe a punto. In questo capitolo saranno presentate due di queste sperimentazioni, scelte per il loro valore rispetto ai modelli studiati nelle pagine precedenti.

### **4.1 Il progetto ILLSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare<sup>301</sup>**

#### 4.1.1. Panorama storico-culturale

Nel momento in cui la ricerca partì, permanevano incertezze, sia tra i politici sia tra gli esperti, circa la validità di una istruzione scolastica precoce in una seconda lingua; maggiore sicurezza e garanzia scientifica accompagnavano invece l'affermazione della validità e dell'effetto positivo del bilinguismo precoce in generale.

Alcuni cenni storici possono aiutare a comprendere la situazione di quegli anni. Fin verso il 1950, nella maggior parte dei sistemi scolastici (con alcune eccezioni, date, ad esempio, dai paesi coloniali e da quelli di immigrazione) lo studio della lingua straniera era parte integrante dell'istruzione secondaria e quindi, in genere, appannaggio delle classi superiori. Parecchi fattori contribuirono a portare lo studio della lingua 2 ad età ben inferiori: prima di tutto, la richiesta di un radicale miglioramento nell'apprendimento della medesima, il desiderio di sfruttare le supposte maggiori capacità di apprendimento di una lingua 2 da parte del bambino ed il desiderio di arricchire l'esperienza educativa degli alunni di scuola primaria.

Negli U.S.A., negli anni '60 e '70, l'educazione bilingue, in genere, si prefiggeva il duplice scopo di stabilire il diritto ad usare e mantenere il vernacolo nell'istruzione (per es. lo spagnolo o il navaho) e di offrire un approccio più umano e realistico, dal punto di vista pedagogico, all'uso dell'inglese come seconda lingua da parte delle minoranze etniche;

---

<sup>301</sup> Pubblicato in: Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 31, Le Monnier, Roma 1985.

l'insegnamento della lingua 2 fu quindi offerto ad un notevole numero di bambini tramite i programmi di educazione bilingue destinati alle minoranze.

In Canada, nello stesso periodo, dimostratasi insoddisfacente l'introduzione delle lingue per 15 o 20 minuti al giorno nei programmi scolastici per bambini, si optò per un aumento dell'offerta, sotto forma di "immersione", in particolare di "immersione precoce".

In Gran Bretagna, un progetto nazionale di ricerca, condotto dal 1963 al 1974, teso a studiare in maniera realistica la possibilità di mettere in pratica l'introduzione del francese all'età di 8 anni in una vasta gamma di scuole, diede una notevole quantità di informazioni ed intuizioni sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere da parte dei bambini, e di gran parte dei problemi presenti in tale processo, ma non riuscì a fornire indicazioni univoche sull'età ottimale di inizio dell'istruzione scolastica in lingua 2.

In Francia, negli anni '70, nonostante alcune realtà locali molto attive, l'insegnamento precoce della lingua 2 non era esteso e non era prevista una sua futura espansione.

Da parte sua, sulla base delle esperienze appena elencate, di serie ricerche, di studi elaborati da altri autori e di sperimentazioni personalmente condotte, Titone riconobbe che una lingua poteva essere insegnata a partire da qualsiasi età. Una volta accettato questo principio, occorreva decidere a quale età iniziare tale istruzione e una simile decisione poteva fondarsi su tre criteri:

- a) la valutazione del tempo necessario a raggiungere, in un preciso momento del curriculum, un livello prefissato di abilità linguistica da parte della maggioranza dei discenti;
- b) il valore educativo attribuito all'apprendimento della lingua straniera in un dato stadio del curriculum scolastico;
- c) le risorse umane e materiali richieste per sviluppare e sostenere un programma di lingua straniera che si presenti solido sul piano educativo e di sicuro successo.<sup>302</sup>

Egli leggeva l'insegnamento precoce delle lingue come "un problema *scientifico, tecnico*, ma, soprattutto, *umanistico*"<sup>303</sup>. Un problema scientifico, in quanto occorreva conoscere con precisione, secondo la dimensione neurologica, psicosociologica e pedagogica, il processo di sviluppo del bambino in una seconda lingua di comunicazione; un problema tecnico, per il coinvolgimento di decisioni critiche circa i metodi, le tecniche e i materiali didattici più idonei; un problema preminentemente umanistico perché, toccando "l'apertura

---

<sup>302</sup> Renzo Titone, *L'insegnamento delle lingue straniere ai bambini: orientamenti e ricerche*, in AA.VV., *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Atti del 1° Congresso, La Scuola, Brescia 1980, p. 104.

<sup>303</sup> Renzo Titone, *L'insegnamento delle lingue straniere ai bambini: orientamenti e ricerche*, op. cit., p. 104.

mentale, l'espansione affettiva e sociale dell'individuo umano"<sup>304</sup>, bisognava avere una visione integrale dello sviluppo della personalità infantile.

Apprendere le lingue non vale a nulla, se non serve a dilatare le capacità di *amare* su un piano universale.<sup>305</sup>

La situazione italiana, analizzata da Titone<sup>306</sup>, era alquanto variegata, essendo, la nostra penisola, un paese mistilingue, con oltre 100 dialetti di origine storica assai diversa e cinque lingue minoritarie: il francese, il tedesco, lo sloveno, l'albanese e il ladino, le quali tutte, tranne l'ultima, erano aggiunte alla lingua nazionale, correntemente insegnate e usate fin dalla scuola materna in Regioni a statuto speciale: Valle d'Aosta, Alto Adige, Friuli e Sicilia. Oltre questi casi di bilinguismo societario, vi era un'alta percentuale di parlanti diglossici, che usavano sia un dialetto locale sia la lingua nazionale standard secondo il variare delle situazioni; ed una percentuale di parlanti monolingui, i quali, fin dalla prima infanzia, avevano parlato solamente una lingua.

In tema di educazione bilingue precoce, Titone ebbe modo di citare le numerose affermazioni della scuola italiana: l'esperienza della Mutualità Scolastica Padovana dei primi anni '60, quella dell'Assessorato all'Istruzione del Comune di Firenze nel medesimo periodo, il progetto educativo di alcune scuole materne di Avellino con l'insegnamento del francese e dell'inglese, le scuole materne del Comune di Modena con l'inglese; accanto a queste: i programmi delle due Regioni a Statuto Speciale, la Valle d'Aosta e la Provincia Autonoma di Bolzano, dove l'insegnamento della seconda lingua veniva praticato fin dalla scuola materna e il programma di "immersione bilingue" delle scuole elementari di Bolzano, molto simile, secondo il nostro, al programma diffuso in Canada.<sup>307</sup>

#### 4.1.2. Il progetto

Il progetto ILSSE, che si presenta come un disegno sperimentale con gruppo di controllo, pre-test e post-test e fase pre-sperimentale e coinvolse più di 2500 alunni, fu avviato sulla

---

<sup>304</sup> Ibidem.

<sup>305</sup> Ibidem.

<sup>306</sup> Renzo Titone, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, op. cit., p. 34 e segg.

<sup>307</sup> Renzo Titone, *Per una educazione plurilingue e interculturale. Nuovi orizzonti della psicopedagogia del linguaggio*, ELI (European Language Institute), Recanati 1997, pp. 16-17.

base di un'ipotesi sperimentale elaborata dallo stesso Titone<sup>308</sup>, che fu l'autore dell'articolo di presentazione del progetto: "Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari"<sup>309</sup> e al quale sono facilmente attribuibili diverse parti fondamentali dell'impianto di questa ricerca.

Nella premessa dell'articolo citato<sup>310</sup>, Titone assunse la necessità di potenziare l'apprendimento delle lingue straniere nel nostro Paese quale urgenza emergente dagli scarsi risultati degli studenti italiani rispetto alle abilità linguistiche, molto "al di sotto delle medie dei Paesi più sviluppati"<sup>311</sup>, insufficienti a consentire alle nuove generazioni la possibilità di muoversi, lavorare e competere con altri giovani nel quadro europeo. Riconoscendo anche il proliferare di sperimentazioni spontanee in atto nelle scuole, ma fuori da ogni controllo e verifica scientifica, e di esperienze extra-scolastiche che stavano favorendo un mercato privatistico senza garantire risultati adeguati agli investimenti e senza una certa attenzione per l'armonico sviluppo degli studenti, sostenne la necessità di "condurre una sperimentazione scientifica che individuasse *le condizioni di fattibilità* di un insegnamento precoce delle lingue straniere"<sup>312</sup>, cercando di tracciare una via italiana per questo obiettivo.

Il progetto, all'interno del dibattuto problema dell'apprendimento precoce delle lingue estere in sede scolastica, fu istituito con D.M. 10 maggio 1977, dapprima gestito dall'Ufficio studi e programmazione e poi dalla stessa Direzione generale per l'istruzione elementare del Ministero della pubblica istruzione. Con l'anno scolastico 1977-1978 ebbe inizio la fase pre-sperimentale, volta a mettere a punto le variabili relative alla classe di inizio, preparazione dell'insegnante, metodologia glottodidattica, materiale d'insegnamento, forme di controllo dei risultati. In essa vi fu la sistematica introduzione dell'insegnamento di due lingue straniere, l'inglese e il francese, nelle classi elementari dapprima di quattro città italiane, Torino, Milano, Roma e Napoli (anche se in quest'ultima il lavoro verrà avviato con un anno di ritardo a causa delle difficoltà incontrate nel reperire le competenze professionali idonee per formare il gruppo di lavoro), per un totale di 117

---

<sup>308</sup> AA. VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Roma 1985, p. 29.

<sup>309</sup> Pubblicato negli Annali della Pubblica Istruzione, n. 1, 1978.

<sup>310</sup> Vd. nota 8.

<sup>311</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, in Annali della Pubblica Istruzione, n. 1, 1978, p. 4.

<sup>312</sup> Ibidem.

classi, poi esteso (dall'anno scolastico 1980-1981<sup>313</sup>) a 43 province fino a raggiungere 550 classi interessate. Una dozzina di insegnanti specialisti di scuola media e secondaria, oltre che alcuni insegnanti elementari qualificati nelle tre lingue insegnate: inglese, francese e tedesco, collaborarono, in veste di coordinatori e aggiornatori, con i maestri sperimentatori.

Il campione pre-sperimentale comprendeva bambini frequentanti classi che andavano dalla prima alla quinta e impegnò tutti gli insegnanti che avevano presentato domanda di partecipazione alle attività di sperimentazione e che erano stati autorizzati dai rispettivi collegi dei docenti, lasciando al caso la rappresentatività statistica dei vari gruppi di allievi. L'insegnante di classe fu la figura professionale scelta per impartire l'insegnamento della lingua straniera, anche se non si escluse la possibilità di insegnamento impartito in condizioni diverse (insegnamento speciale, tempo pieno, attività integrative). La struttura di supporto a questa impresa era costituita da quattro équipes, insediate nelle città pilota, di cui facevano parte due insegnanti di lingua straniera e due insegnanti elementari, i cui compiti consistevano in:

creazione, ideazione e stesura dei materiali didattici;

aggiornamento degli insegnanti sperimentatori;

verifica dell'andamento sperimentale;

correzione e riadattamento dei materiali didattici;

amministrazione e organizzazione (rapporti con il Ministero e i Provveditorati, con le scuole, i fornitori di beni e servizi, ecc.).

Dopo il primo anno di sperimentazione, il parere pressoché unanime dei maestri sperimentatori e dei gruppi di lavoro collocò l'inizio dell'apprendimento della lingua straniera nella classe seconda.

Se in un primo tempo si pensò di non ammettere alla sperimentazione tutti quei maestri che non offrivano sufficienti garanzie circa la padronanza della lingua straniera, si scelse poi di non mortificare l'altissimo grado di motivazione alla sperimentazione e di disponibilità all'innovazione di quei docenti che avevano chiesto di partecipare pur avendo una conoscenza della lingua appena elementare. Il Comitato tecnico-scientifico decise di ammettere alla sperimentazione tutti gli insegnanti, chiedendo ai gruppi di lavoro di

---

<sup>313</sup> La C.M. n. 237 del 2 agosto 1980 diede indicazioni per l'allargamento della sperimentazione alle Province che richiederanno l'istituzione di classi sperimentali, assegnando come coordinatori le équipes delle 4 città pilota. Successivamente, la C.M. 282/1982 prese in considerazione gli insegnanti di lingua straniera nelle scuole elementari al di fuori del Progetto ministeriale: diede indicazioni circa la classe di inizio della sperimentazione, le modalità di attuazione dell'insegnamento, l'orientamento metodologico preferibile, i materiali didattici e l'organizzazione delle attività.

concentrare maggiormente i loro sforzi sulla competenza linguistica di questi docenti, cogliendo l'opportunità di provare sperimentalmente un'ipotesi di lavoro che non era stata preventivata e che consisteva nello sperimentare l'insegnamento della lingua straniera attraverso un insegnante che, di fatto, imparava ciò che doveva insegnare in un corso di aggiornamento immediatamente precedente la propria lezione in aula.<sup>314</sup> L'inadeguatezza di tale soluzione, nonostante la professionalità di questo tipo di insegnanti, "maestre e maestri eccezionali, dotati di innumerevoli risorse professionali, che riuscivano a suscitare e mantenere costantemente alta la curva di interesse e di attenzione dei bambini"<sup>315</sup>, si manifestò a partire dall'inizio del terzo anno di sperimentazione, quando non fu più possibile rimediare alle lacune dovute alla scarsa conoscenza della lingua, per l'impatto del maestro con la problematica della lingua scritta e per l'impossibilità di assicurare sempre la sua presenza al corso di aggiornamento, che doveva garantirgli l'input da riversare poi in classe.<sup>316</sup> Per quanto riguarda invece la differenza nel profitto della lingua straniera tra allievi che avevano avuto un insegnante con buona padronanza ed allievi di un insegnante con scarsa padronanza, si rilevò che i primi possedevano un più ampio vocabolario ricettivo e comprendevano più rapidamente le allocuzioni verbali, ma non furono rilevate differenze nella capacità di generalizzazione della lingua appresa in situazioni contestuali diverse da quelle che avevano costituito la base dell'apprendimento.

#### 4.1.3 L'ipotesi scientifica

L'ipotesi scientifica poggiava sulla considerazione, suffragata da alcune osservazioni sistematiche e da alcuni progetti sperimentali, ma non da tutti riconosciuta come acquisita,<sup>317</sup> che l'apprendimento precoce delle lingue straniere fosse di aiuto per un più armonico sviluppo e per una maggiore comprensione della lingua materna, oltre che per una più profonda comprensione interculturale. Tale ipotesi presentava due preoccupazioni principali.

Da una parte era attenta all'armonico sviluppo della personalità del bambino, per cui le scelte del comitato scientifico si orientarono verso l'insegnante di classe quale insegnante

---

<sup>314</sup> AA. VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., p. 36.

<sup>315</sup> Ibidem.

<sup>316</sup> Ibi, p. 37.

<sup>317</sup> C'erano allora due differenti scuole di pensiero, a costituire due ipotesi alternative; quella di Agazzi sosteneva esattamente l'opposto di Titone: prima si apprende la lingua materna e poi, quando questa è ben strutturata, si può apprendere una lingua straniera.

di lingua straniera, al fine di evitare il pericolo di una “secondarizzazione” dell’insegnamento elementare, considerato che la

interdisciplinarietà, intesa come compresenza simultanea di tutte le discipline, non si realizza in nessun altro ordine di scuola come nelle elementari, dove l’insegnante medesimo è interdisciplinare, e lo studio della lingua straniera si può svolgere in condizioni quasi ideali se la lingua si inserisce <<naturalmente>> nel dialogo pedagogico che interviene quotidianamente tra docenti e discenti.<sup>318</sup>

Una simile scelta non nascondeva, però, anche preoccupazioni di ordine economico:

Certamente si potrebbe toccare un numero di classi enormemente maggiore, sia a livello sperimentale che in vista di una generalizzazione dell’insegnamento della lingua straniera, se si optasse per l’insegnante specialistico; ma, senza escludere del tutto questa ipotesi, si deve sperimentare <<la possibilità>> dell’insegnante tipico delle scuole elementari, sia per le ragioni di ordine psicologico a cui si è accennato, sia per ragioni non trascurabili di ordine economico.<sup>319</sup>

D’alta parte, l’ipotesi scientifica si proponeva di garantire continuità nello studio della lingua straniera.

Sarà preoccupazione dei Comitati tecnici, insediati nei Provveditorati sede della sperimentazione, di prendere gli opportuni contatti con le scuole medie dove presumibilmente frequenteranno gli alunni delle scuole elementari che attuano la sperimentazione per garantire classi omogenee: non è pensabile che bambini che hanno studiato la lingua straniera per tre anni siano messi nella stessa classe con allievi che allora iniziano quello studio (...). Attualmente, anche coloro che studiano una lingua straniera con profitto sono costretti a fermarsi nelle scuole medie con tutte le conseguenze negative che ciò comporta, di ordine psicologico e di ordine cognitivo (si pensi alla caduta di motivazione, per esempio).<sup>320</sup>

C’era anche, in questa preoccupazione, l’attenzione alla necessità di controllare i gruppi sperimentali verso analisi longitudinali, consentite solo da continuità di studio nella lingua straniera. Dalle parole di Titone, si evince, cosa che verrà rilevata anche in sede di sintesi valutativa, che l’auspicata continuità non avvenne, così da impedire di valutare l’incidenza della continuità tanto sul profitto quanto sulla motivazione.<sup>321</sup>

---

<sup>318</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l’introduzione dell’insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., p. 5.

<sup>319</sup> Ibidem.

<sup>320</sup> Ibidem.

<sup>321</sup> AA. VV., *Il progetto ILSSE e l’insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., p. 49.



L'ipotesi scientifica del progetto si richiama espressamente all'approccio nozionale-funzionale<sup>322</sup>, nel quale il rapporto tra la lingua straniera e il discente non vede più la centralità della lingua straniera, del suo grado di difficoltà, delle possibili sequenze di apprendimento, come era stato, anche per gli studiosi di metodologia e di didattica, fino alla fine della prima metà degli anni '70, bensì quella dell'allievo e dei suoi bisogni di comunicazione.<sup>323</sup>

Altra variabile di notevole importanza fu la formazione dei maestri. Si ritenne, sulla base dei seminari di ricerca sulla sperimentazione, di optare per la riqualificazione linguistica anche di quei maestri con scarsa dimestichezza linguistica.

(...) tutti quegli insegnanti che intenderanno partecipare alla sperimentazione, possono, salvo provare di possedere una avanzata conoscenza della lingua e delle tecniche di insegnamento, seguire un corso di aggiornamento *in servizio* (...) durante tutto il corso dell'anno scolastico, per due ore alla settimana al minimo, che possono essere detratte dal monte ore di servizio previste dalla legislazione vigente. All'aggiornamento linguistico si dedicano i direttori dei corsi sperimentali ed i loro collaboratori, generalmente docenti di lingue, chiamando di volta in volta degli specialisti di psicolinguistica e di linguistica applicata, per trattare aspetti particolari dell'insegnamento linguistico precoce. Si può ragionevolmente ipotizzare un impiego di alcuni maestri per l'aggiornamento dei loro colleghi.<sup>324</sup>

#### 4.1.4 Gli obiettivi

Gli obiettivi furono definiti a partire da un approccio metodologico di tipo situazionale-funzionale, dove le categorie concettuali comunemente usate quando si parla e che rientrano implicitamente nella funzione comunicativa della lingua, in quanto essenziali al suo essere, vengono apprese all'interno di situazioni di comunicazione. E' questo un

---

<sup>322</sup> "L'approccio funzionale comunicativo nell'insegnamento di una lingua-due si configura come un'applicazione concreta dell'approccio integrato, già preannunciato una decina di anni fa, e quasi una reazione all'approccio strutturale in auge negli anni '50/'60; esso può essere definito approccio semantico o contenutistico, mentre l'approccio strutturale si definisce piuttosto come grammaticale o formale.

Viene chiamato anche *nozionale* con termine preso a prestito dalla linguistica. (...)

Che cosa sono queste categorie concettuali, queste *notions*? Sono i concetti che noi usiamo quando parliamo e che, a diversi livelli di astrazione, con somiglianze e differenze talora vistose talaltra difficili da cogliere, appartengono a molte, se non a tutte le lingue del mondo." Bona Cambiaghi *L'approccio funzionale comunicativo: fondazioni teoriche*, in AA.VV., *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Atti del 1° Congresso, La Scuola, Brescia 1980, p. 163.

<sup>323</sup> AA. VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., pp. 45-46.

<sup>324</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., p. 6.

approccio in cui la funzione comunicativa della lingua, ed il concetto di competenza comunicativa, acquistano un notevole peso.<sup>325</sup>

Schematicamente, furono indicati i seguenti obiettivi:

- 1) creare nei bambini un atteggiamento positivo verso lo studio delle lingue straniere;
- 2) acquisizione di abilità linguistiche per
  - a. la comprensione della lingua orale
  - b. la produzione orale
  - c. la comprensione di brani scritti in forma elementare
  - d. la riproduzione di brani scritti e produzione contestuale.<sup>326</sup>

Essi si inseriscono in obiettivi più generali, quali:

- 1) un miglioramento culturale complessivo;
- 2) uno stimolo a comprendere la diversa realtà dei popoli riflessa nella diversità culturale delle espressioni linguistiche;
- 3) l'acquisizione di una capacità di comprensione e di espressione orale.<sup>327</sup>

Le abilità da apprendere andavano verso una soddisfazione delle funzioni comunicative più ricorrenti e tipiche dell'età degli allievi e dei loro interessi.

Nel rapporto fra lingua scritta e lingua parlata veniva privilegiata la seconda, con l'indicazione, per i docenti, di cogliere il momento opportuno per introdurre la prima, senza procrastinarla per lunghissimo tempo, pena una caduta verticale della motivazione.

#### 4.1.5 Tecniche e materiali

Fra le tecniche e i materiali è sottolineata con particolare forza l'importanza del gioco, infatti se l'insegnamento della lingua deve essere sistematico non può, d'altro canto,

---

<sup>325</sup> "Per *competenza comunicativa* Hymes intende la "... competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner". (Hymes, *On Communicative Competence*, in AA.VV., *Sociolinguistics*, Selected Readings, Penguin Books, 1972, pp. 269-293) (...) Tutti abbiamo esperienza di piccole frustrazioni subite quando di fronte ad un interlocutore straniero non siamo stati pronti a reagire, non abbiamo saputo cogliere il *quando*, il *in quale modo*, il *ciò di cui parlare*, ed abbiamo perso l'occasione giusta, il momento buono per reagire convenientemente a certe sollecitazioni, mentre solo dopo alcuni istanti di riflessione avremmo saputo rispondere in modo adeguato, ma ormai avevamo perduto l'occasione, il discorso aveva preso un diverso orientamento.

Il concetto di *competenza comunicativa* comprende quello di *competenza linguistica* di matrice chomskiana, ma è più vasto, inglobando aspetti di ordine cognitivo, volitivo, affettivo, pragmatico, e configurandosi assai più come un saper fare che come un sapere *tout court*". Bona Cambiaghi *L'approccio funzionale comunicativo: fondazioni teoriche*, op. cit., pp. 165-166.

<sup>326</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., p. 6.

<sup>327</sup> AA. VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., pp. 50-51.

perdere di vista l'attività ludica quale via privilegiata per l'apprendimento, e tendere, di conseguenza, ad armonizzare gioco e sistematicità, attraverso la ripetizione non passiva di forme linguistiche, dosando canto, drammatizzazione, disegno, animazione, ecc.

I materiali vennero in gran parte prodotti dagli stessi maestri che, nei gruppi di lavoro, attraverso un profondo e severo autoaggiornamento, divennero in grado di avanzare proposte didattiche congrue rispetto al nuovo approccio e all'ipotesi scientifica. L'impostazione scientifica del progetto, infatti, richiamando espressamente l'approccio nozionale-funzionale, postulò la frattura con le metodologie allora correntemente impiegate nell'insegnamento delle lingue straniere, derivate essenzialmente dall'approccio strutturalistico, pur aggiornato nella forma del cosiddetto metodo funzionale, e rese inutilizzabili, perché inadeguati, i libri di testo e altro materiale presente sul mercato.

#### 4.1.6 Controlli e verifiche

I controlli e le verifiche erano previsti con una frequenza tale, secondo i criteri di valutazione formativa e sommativa, da consentire di "intervenire prontamente in caso di non padronanza di uno o più argomenti di una o due unità didattiche al massimo"<sup>328</sup>; furono inoltre previsti anche dei Gioco-Test, da somministrare ai bambini in maniera informale.

Ci sembra interessante poter riportare gli elementi essenziali del progetto ILSSE, al fine di consentire una loro lettura diretta<sup>329</sup>.

---

<sup>328</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., p. 7.

<sup>329</sup> Cfr. Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., allegati A, B e C.

#### Allegato A.<sup>330</sup>

Obiettivi minimi fissati al termine dei tre anni di apprendimento della seconda lingua a livello di scuola elementare.

##### A) FUNZIONI COMUNICATIVE.

1. *Emotiva o personale*: esprimere piacere, approvazione, disapprovazione, sorpresa, soddisfazione, insoddisfazione, paura, preferenza, simpatia, antipatia, intenzione, volontà, desiderio; informarsi su altrui piacere, desiderio, dispiacere, soddisfazione, insoddisfazione, intenzione, desiderio, volontà.
2. *Suasiva o strumentale* (usata soprattutto nell'ambito del gioco): suggerire ad altri di fare qualcosa; richiedere ad altri di fare qualcosa; invitare gli altri a fare qualcosa; dare avvertimenti, istruire, dirigere le azioni altrui.
3. *Sociale* (usata nell'ambito dei pari): salutare, presentarsi, accomiarsi; attirare l'attenzione, stabilire rapporti col gruppo dei pari, dare e chiedere qualcosa.
4. *Morale*: scusarsi, giustificarsi; esprimere approvazione o disapprovazione; esprimere apprezzamento, rincrescimento, indifferenza.
5. *Euristica*: descrivere e narrare.
6. *Intellettuale*<sup>331</sup>.

##### B) NOZIONI.

1. *Nozioni di entità*: lessicali - si tratta di stabilire il lessico necessario limitato ad un numero di circa 250-300 vocaboli.
2. *Nozioni grammaticali*: pronomi personali; pronomi e aggettivi possessivi; pronomi e aggettivi dimostrativi; articolo definito e indefinito; pronomi e aggettivi interrogativi; pronomi relativi; pronomi indefiniti.
3. *Nozioni di possesso e qualità*: a) avere/non avere, esserci/non esserci; b) dimensioni; c) tempo: l'ora, la data, le fasi del giorno, ecc.; d) durata del tempo: breve, lungo, sempre, mai, ecc.; e) velocità; f) frequenza: di solito, mai, qualche volta, ecc.; g) continuità: (<<present continuous tense>>, per l'inglese); h) ripetitività; i) unicità: (<<simple present tense>>, <<simple past tense>>); l) inizio; m) cessazione.
4. *Nozioni di quantità*: singolare/plurale; gli indefiniti (semplificati per la fase di produzione, ma usati tutti a livello di comprensione).
5. *Nozioni di qualità*: aggettivazioni.
6. *Relazioni spaziali*: le preposizioni più usate.
7. *Relazioni temporali*: il presente (semplice o continuato); il passato (semplice); il futuro (<<going to>> o intenzionale; <<aller à>>).

#### Allegato B.<sup>332</sup>

##### IPOTESI METODOLOGICA.

*Premessa.* - L'insegnamento della II lingua, in situazione interdisciplinare, mediante adozione di materiale adeguato, in coerenza con le mete educative della scuola elementare, tende a conseguire:

- a) un miglioramento culturale complessivo;
  - b) uno stimolo a comprendere la diversa realtà dei popoli riflessa nella diversità delle espressioni linguistiche;
  - c) l'acquisizione di una capacità di comprensione e di espressione orale, adeguata all'età.
- A tal fine si formula la seguente ipotesi glottodidattica:

---

<sup>330</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., pp. 8-9.

<sup>331</sup> La funzione intellettuale è poco usata dai bambini, poiché implica l'uso di nozioni di tipo astratto non ancora maturate a quest'età. Nota di Titone.

<sup>332</sup> Ibi, pp. 9-10.

#### IPOTESI SPERIMENTALE.

Con particolare riferimento al I anno di insegnamento (livello <<soglia>>), si possono ipotizzare una serie di procedimenti metodologici (variabile indipendente) destinati ad ottenere determinati effetti di acquisizione linguistica (variabile dipendente).

##### A) Variabile indipendente:

- a) programmazione di una serie di *situazioni <<aperte>>*<sup>333</sup> di comunicazione;
- b) generative di un adeguato e pertinente *patrimonio linguistico*<sup>334</sup>;
- c) realizzate mediante la partecipazione attiva del fanciullo, secondo il principio dell'<<azione totale>>: i. e. dialogo, drammatizzazione, gioco (in questa progressione significativa di un graduale coinvolgimento attivo, in cui tutto il comportamento del fanciullo diventa matrice e supporto dell'apprendimento linguistico)<sup>335</sup>.

##### B) Variabile dipendente (= competenza linguistica di tipo generativo):

- a) capacità di *produrre frasi semplici* in quantità e di natura tali da permettere una possibilità di elementare conversazione relativa alle situazioni scelte o incontrate spontaneamente;
- b) possesso di circa 80-100 *vocaboli di base* disponibili come nuclei di strutturazione delle frasi;
- c) *conoscenza passiva* del significato di frasi semplici in numero leggermente maggiore delle frasi possedute attivamente (quindi, sulla base di un vocabolario passivo di circa 120-150 vocaboli).

#### Allegato C.<sup>336</sup>

##### MODELLO DI UNITÀ DIDATTICA

- a) L'Unità Didattica (UD) rappresenta un ciclo minimo di apprendimento, costituito da 5 micro-lezioni, della durata totale di una settimana o poco più.
  - b) L'UD si articola in tre momenti distinti ma integranti: la Fase incoativa (presentazione della lingua [brano linguistico] e animazione o attivazione da parte degli alunni); la Fase rinforzativa (esercitazioni varie di correzione, consolidamento e sviluppo); la Fase regolativa (valutazione, controllo e correzione)<sup>337</sup>.
- La prima fase consta di due micro-lezioni di circa 30 minuti caduna (= 2 giorni); la seconda fase di altre due micro-lezioni della stessa durata (= 2 giorni); la terza fase di una micro-lezione (= 1 giorno).

##### STRUTTURA DELLA UD.

###### I. Fase incoativa.

---

<sup>333</sup> Si tratta non necessariamente di <<situazioni sociali>> (vita di famiglia, di scuola, relazioni sociali, usi e costumi, ecc.), ma piuttosto di <<situazioni nucleari>>, ossia di reti di funzioni comunicative di base, i cui meccanismi sono ampliabili trasferendosi, data la loro fundamentalità e generalizzabilità, a nuove aree di esperienza (<<transfer situazionale>> ad attività spontanee degli alunni, ad apprendimenti di diverse discipline, ecc.). Nota di Titone.

<sup>334</sup> Per ogni situazione si debbono ipotizzare serie di <<funzioni comunicative>>, a cui corrisponde una data struttura e un dato campo semantico-lessicale. (Cfr. <<sistema di funzioni della comunicazione>> di Halliday e del <<Threshold Level>> / <<Niveau Seuil>>). Nota di Titone.

<sup>335</sup> Tali attività vanno collocate in uno schema appropriato di mini-lezione, ad esempio del tipo seguente: I fase: avviamento (<<warming up>>); II fase: presentazione situazionale; III fase: applicazione attiva: dialogo, drammatizzazione, gioco; IV fase: animazione variata (transfer situazionale [prolungabile interdisciplinariamente]). (Per questi procedimenti, cfr. R. Titone, *Bilingui a tre anni*, Roma, Armando). Nota di Titone.

<sup>336</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., pp. 10-12.

<sup>337</sup> Tale schema, semplificato, corrisponde al <<Modello Glottomatetico>> formulato da R. Titone nel 1973 e allargato nel vol. *Psicodidattica* (<<Modello Modulare>>), La Scuola, Brescia 1977. Nota di Titone.

La lingua, strutturata in un discorso vivo, viene presentata all'alunno in modo da *motivarlo* e coinvolgerlo attivamente nell'*uso*. La presentazione può essere fatta mediante tre forme di discorso:

*Dialogo*: dapprima breve e semplicissimo, poi gradualmente più sviluppato, riproducente una situazione reale di comunicazione.

*Descrizione*: riferita a oggetti di una situazione viva.

*Racconto*: costituito da elementi dialogici e insieme descrittivi.

L'insegnante presenta la situazione mediante un <<procedimento di simulazione>> (<<Giochiamo a... >>; <<Facciamo finta di... >>; <<Immaginiamo che... >>), chiaramente spiegato in italiano. Le tre forme di discorso sono logicamente gerarchizzate: la prima, forma canonica di comunicazione, è il dialogo.

Già in questa prima fase lo stile di presentazione della lingua è fondamentalmente quello del gioco o della drammatizzazione, ma a scopo di *comprensione* del significato del discorso, non tanto di esercizio (fase posteriore). *Importante!* Dopo la prima presentazione da parte dell'insegnante, l'attore principale deve diventare l'alunno, singolarmente o in gruppo.

L'insegnante farà la parte dell'abile <<regista>>.

## II. Fase rinforzativa.

Esaurita la fase di primo contatto con la lingua nello spazio di due micro-lezioni (la prima a livello introduttivo, la seconda come ripresa ed eventuale parziale allargamento o approfondimento), le altre due micro-lezioni saranno dedicate alle esercitazioni, che potranno essere di tre tipi funzionali: di *correzione*, di *consolidamento* (di carattere piuttosto ripetitivo), di *sviluppo* (espansione, creazione, ecc.). La caratteristica generale dovrà essere quella della *situazionalità* (situazioni di normale comunicazione: dialogo, conversazione, drammatizzazione e simili). Gli esercizi <<strutturali>> sono invece di limitata utilità, specialmente se staccati da un contesto di situazione: potranno servire per rafforzare eventualmente strutture grammaticali o fonologiche, soprattutto all'inizio.

*Importante!* Soprattutto in questa seconda fase, per non degenerare nell'esercizio pedante e demotivante, occorre utilizzare al massimo procedimenti di *gioco*. (Vedi ad es. i 50 giochi glottodidattici in R. Titone, *Bilingui a tre anni*).

## III. Fase regolativa.

Ossia, accertamento, controllo, presa di coscienza da parte sia dell'insegnante che dell'alunno delle acquisizioni raggiunte e delle eventuali difficoltà o deficit. Le prove di accertamento, che potranno occupare l'ultima micro-lezione della settimana, dovranno consistere nella riproposizione delle *stesse forme di esercizio* (Fase II), anche se variate in qualche modo nel contenuto. Ovviamente, tutto il lavoro sarà eseguito sul piano della *lingua orale*. Ed anche l'accertamento avrà luogo nella forma di *gioco*.

*Nota importante!* Va sottolineato che ogni UD non è un'isola, un frammento separato, a sé stante, bensì *un momento di un processo ciclico sviluppantesi a spirale*. Ciò significa che ogni successiva UD dovrà riprendere le mosse da quella precedente, utilizzando la I Fase per un richiamo rapido ed essenziale delle acquisizioni antecedenti. Il concetto di ciclicità e di espansione a spirale va tenuto presente nella progettazione dell'intera serie di UD per un intero anno o quadrimestre. *Non multa sed multum* significa: poco materiale linguistico come programma totale, ma ripreso e reimpiegato sovente, in contesti variati e sempre interessanti. Il criterio della intensività è il criterio fondamentale dell'apprendimento linguistico.

## MODELLO DI MICRO-LEZIONE.

a) L'ordine intrinseco dei procedimenti didattici all'interno della UD è segnato dalle micro-lezioni.

b) Tale ordine può essere variato all'infinito dalla inventiva degli insegnanti singoli e in dipendenza dalle reazioni degli alunni e dalle situazioni ipotizzate come base dell'insegnamento.

c) In linea generale, si può ritenere come schema semplice e insieme utile quello indicato in R. Titone, *Bilingui a tre anni* (cap. 3, pp. 43 sgg., spec. p. 29). Il modello suggerito dalla Finocchiaro può essere anche facilmente utilizzabile: 1. Messa in moto; 2. Presentazione; 3. Esercizi audio-orali; 4. Attività di animazione (in Titone, *op. cit.*, p. 29), ma con una certa ragionevole libertà. Tutto il cap. 3 citato, <<Glottodidassi infantile: procedimenti e mezzi>>, può essere utilmente consultato, spec. su <<come si utilizza il dialogo>> (pp. 58 sgg.).

d) Quanto alla micro-lezione n. 5 di valutazione, cfr. le indicazioni del cap. 4, *op. cit.*, <<Valutazione dello sviluppo nella lingua straniera>>, pp. 89 sgg.

#### IPOTESI SPERIMENTALE.

L'ipotesi, che caratterizza la sperimentazione del progetto ILSSE, si può a questo punto così formulare:

- 1) L'apprendimento sicuro di una seconda lingua dipende dall'impiego sistematico dei *Tre momenti essenziali* della Unità Didattica: comprensione - rinforzo - controllo (feed-back).
- 2) Il successo in tale apprendimento dipende altresì dall'uso di ricche situazioni di *gioco*.
- 3) Dipende infine dall'innesto *ciclico* delle UD e delle micro-lezioni.

Il numero di unità didattiche previste per anno didattico fu pari a quindici, ciò lasciava il primo mese di scuola a disposizione per la ripresa delle competenze finali dell'anno scolastico precedente e l'ultimo mese libero per il consolidamento della lingua appresa durante l'anno. Come letto nell'Allegato C, il modello di Unità Didattica prevedeva un'articolazione in tre momenti distinti ma integrati: la fase incoativa, la fase rinforzativa, la fase regolativa<sup>338</sup>, che dovevano essere distribuiti in cinque micro-lezioni giornaliere nell'arco della settimana, della durata di 30 minuti circa ciascuna.

In sostanza si stabilisce che il contatto allievo/lingua straniera deve essere quotidiano. Il sesto giorno potrebbe essere dedicato ad eventuali recuperi, sia pure per un tempo limitato.<sup>339</sup>

Rispetto a tale impostazione, la prassi pre-sperimentale prima e quella sperimentale dopo, fecero registrare un buon numero di varianti, tali che la lezione di lingua straniera poté subire contrazioni o ampliamenti.

Per quanto riguarda la grammatica, essa doveva essere insegnata adottando esclusivamente una metodologia induttiva e con l'obiettivo di portare alla consapevolezza degli alunni i meccanismi, abbastanza complessi, di funzionamento di una lingua, prima da usare e poi analizzare. In effetti, scorrendo l'elenco delle funzioni comunicative e delle nozioni nell'Allegato A, si ottiene un nutrito numero di temi grammaticali<sup>340</sup>.

La riflessione grammaticale è uno strumento da usarsi con gli allievi delle due classi terminali del ciclo elementare quando se ne presenti la necessità, o emerga una domanda in tal senso da parte degli allievi medesimi, in rapporto a meccanismi linguistici di particolare complessità.

Il vero nodo da affrontare attiene al *come*, in quanto si è rilevata una tendenza all'insegnamento della grammatica in senso formale, ignorando l'estrema importanza del metodo induttivo nell'apprendimento delle <<regole>>. Nei corsi di aggiornamento si è posta particolare enfasi sulla differenza di implicazioni tra il metodo induttivo sperimentale e quello deduttivo scientifico.

---

<sup>338</sup> Leggiamo qui il ruolo centrale rivestito dal modello matetico di Titone nella sperimentazione.

<sup>339</sup> AA.VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., p. 74.

<sup>340</sup> Verbi (essere, avere, per l'inglese il modale can, e like); tempi (presente, passato semplice e futuro predittivo e intenzionale); articoli (determinativi/indeterminativi); aggettivi (possessivi, qualificativi, indefiniti, dimostrativi); pronomi (personali soggetto/complemento, relativi, interrogativi, indefiniti, dimostrativi); avverbi (di tempo e di luogo); singolare/plurale.

Con questo ultimo si osservano i meccanismi della lingua e si astrae la regola; con il metodo induttivo, l'allievo usa la lingua ed è condotto a scoprire da sé il meccanismo di funzionamento, con i vantaggi enormi che si possono cogliere intuitivamente. L'allievo tende a ricordare di più e meglio un fenomeno che ha scoperto per proprio conto, mentre già lo usava; è stimolato dal desiderio di risolvere il problema del <<perché si dice così>> ed è gratificato dall'ineluttabile soddisfacimento della sua curiosità di sapere; in una parola, viene coinvolto dagli stessi meccanismi cognitivi che attiva.

Tale metodologia di insegnamento passa attraverso tutte le lingue straniere dalle più articolate a quelle meno; la variabile è il numero dei meccanismi da usare per comunicare in lingua straniera, non tanto la complessità.

Una forma di analisi contrastiva, inoltre, viene operata dagli allievi di fronte non soltanto ai meccanismi attraverso cui la lingua funziona e significa, ma anche rispetto ai diversi modi di esprimere la stessa funzione comunicativa nella lingua materna e in quella straniera ed ai relativi comportamenti sociali. Ciò sortisce il duplice effetto di portare ad una maggiore consapevolezza dell'allievo della propria cultura e di quella straniera contemporaneamente.

Il progetto ILSSE ha ampiamente compreso l'insegnamento della grammatica, ma non delle regole grammaticali e della metalingua, così come ha incluso l'insegnamento dell'uso della sintassi, di una certa sintassi, anche se l'una e l'altra non sono stati preventivamente programmati secondo una scansione temporale e per obiettivi.<sup>341</sup>

La lingua scritta, come capacità di produzione autonoma, non era fra gli obiettivi del progetto; era annoverata la possibilità di giungere, nella migliore delle ipotesi, a forme di auto-dettato di carattere descrittivo, considerato il fatto che non pareva vi fossero eccessive differenze tra la lingua scritta e quella parlata per descrivere cosa si vedeva vicino a cosa, dove, chi, e come fosse o non fosse questa cosa.<sup>342</sup>

Benché anche la capacità di lettura non fosse stata espressamente prevista dall'ipotesi progettuale iniziale, la "prepotente domanda degli insegnanti sperimentatori, ma soprattutto quella dei loro allievi"<sup>343</sup>, portò all'introduzione della lettura nell'anno successivo al secondo anno di pre-sperimentazione.

Gli insegnanti sperimentatori, in maniera occasionale e senza un indirizzo didattico preordinato, avevano cominciato ad introdurre la lingua scritta, per il supporto della lingua orale, ma attraverso varie forme di graficizzazione della lingua, passando dalla fase orale al dettato e al copiato e quindi alla loro lettura.

Apparve necessario e urgente mettere ordine e stabilire una prassi didattica che garantisse il processo di apprendimento secondo uno schema metodologico accettabile. Il timore che si paventava maggiormente atteneva alla motivazione: dettati e copiati potrebbero anche sortire gli effetti desiderati se inseriti in un piano di lavoro finalizzato alla scrittura e con certe caratteristiche; ma nel caso in esame la scrittura non era affatto finalizzata ad insegnare a scrivere e diventava un puro esercizio manuale senza significato per gli allievi che li riportava indietro nel tempo, verso quelle forme di insegnamento della lingua straniera che non avevano sortito gli effetti cognitivi che si auspicavano.

I gruppi di lavoro, confortati dal Comitato tecnico-scientifico e dagli insegnanti sperimentatori, impiantarono una prassi didattica che nei materiali si trova applicata a partire dal terzo anno, ma della quale gli insegnanti del gruppo sperimentale sono stati edotti durante i corsi di aggiornamento affinché introducessero l'avviamento alla lettura se non già nel primo anno,

---

<sup>341</sup> Ibi, pp. 101-102.

<sup>342</sup> Ibi, p. 103.

<sup>343</sup> Ibi, pp. 103-104.



certamente agli inizi del secondo anno di insegnamento della lingua straniera. La tendenza del gruppo sperimentale è stata quella di introdurre la graficizzazione della lingua orale appresa a partire dal secondo anno.<sup>344</sup>

L'allievo doveva attraversare la fase di apprendimento e riproduzione orale, dove imparava a collegare una certa espressione comunicativa orale con una certa situazione, passava poi al triangolo situazione - produzione orale - grafema corrispondente e quindi, per esercizi di sottrazione alternativa, giungeva agli accoppiamenti: situazione - grafia, grafia - espressione orale.

#### 4.1.7 L'Unità Didattica

Riportiamo, per chiarezza di discorso, la struttura di un'Unità Didattica, secondo l'esemplificazione fornita dalla pubblicazione degli Annali della Pubblica Istruzione.<sup>345</sup>

Nel corso dell'Unità Didattica (UD), tutti i segnali verbali occorrenti ad introdurre l'argomento (immagini, ruoli dei personaggi, luogo dell'azione, condizione degli interlocutori e loro rapporto interpersonale, ...) venivano presentati in lingua italiana. L'allocuzione presentata in lingua inglese non doveva prestarsi ad altre interpretazioni, consentendo così di evitare il ricorso alla traduzione. Di essa ci si avvaleva solo quando fosse stata ritenuta più economicamente utile e più spesso in riferimento al lessico che non ad intere allocuzioni.

---

##### *Struttura della UD - 1ª fase: incoativa*

---

(...)

*Obiettivo della lezione:* imparare a chiedere l'ora e a rispondere.

*Classe seconda elementare:* tutti gli allievi conoscono l'orologio.

3ª Unità Didattica, 1ª micro-lezione.

Gli allievi padroneggiano quel tanto di lingua che permette loro di attirare l'attenzione di una persona, sanno presentarsi, ringraziare, salutare in maniera formale ed informale.

L'insegnante descrive la situazione. E' mattino, un bambino si avvicina ad un signore mentre, tutt'intorno, molti altri bambini con grembiule e cartelle corrono verso la scuola che non si vede, ma è certamente nelle vicinanze. Il signore alza il braccio e guarda l'orologio e risponde al bambino.

L'insegnante, nel frattempo, prende un orologio costruito dagli stessi scolari e lo pone sulle ore 8.00. Rivolto, quindi, alla classe, dice:

Il bambino chiede:

What's the time?

Quelle heure est-il?

E il signore risponde:

---

<sup>344</sup> Ibi, pp. 104-105.

<sup>345</sup> Ibi, p. 76 e segg. Nel riportare il testo, con l'obiettivo di esemplificare la struttura dell'UD, sono state tralasciati quei brani considerati non strettamente necessari.

It's eight o'clock.

Il est huit heures.

A questo punto, evitando accuratamente che il solito bravo si alzi e traduca, chiede se tutti hanno capito che cosa i due si stiano dicendo.

Seguono, quindi, gli esercizi che hanno il duplice scopo di verificare che gli allievi abbiano compreso correttamente il messaggio e che sappiano formularlo esattamente ed in contesto. Gli stessi esercizi, sono per quanto possibile, un ulteriore momento di apprendimento in quanto secondo dettami di cui si dirà tra un momento, possono ampliarsi ad altri semplici argomenti linguistici.

Nella seconda lezione della stessa UD l'insegnante può presentare un breve dialogo, ma meglio ancora, può guidare gli allievi a costruirne uno con la lingua che già conoscono. Ne potrebbe risultare un dialogo di questo genere:

B. Excuse me, what's the time, please?

S. It's eight o'clock.

B. Thank you. Good morning!

S. 'Bye.

o il suo equivalente in lingua francese,

B. Excusez moi, quelle heure est-il, s'il vous plait?

S. Il est huit heures.

B. Merci m'sieur, bonjour.

S. Aurevoir.

Questo tipo di introduzione è particolarmente utile in presenza di una classe di principianti, ma non solo. Nelle classi più avanzate, in rapporto alla competenza ricettiva, si può usare gradualmente la lingua straniera, per la stessa presentazione.

La presentazione, secondo l'ipotesi, avviene mediante tre forme di discorso:

*Dialogo*: dapprima breve e semplicissimo, poi gradualmente più sviluppato, riproducente una situazione reale di comunicazione.

*Descrizione*: riferita a oggetti di una situazione viva.

*Racconto*: costituito da elementi dialogici e insieme descrittivi.

Le tre forme di discorso sono logicamente gerarchizzate: la prima forma canonica di comunicazione è il dialogo. Già in questa prima fase, lo stile di presentazione della lingua è fondamentalmente quello del gioco o della drammatizzazione, ma a scopo di comprensione del discorso, non tanto di esercizio (fase posteriore).

*Importante!* Dopo la prima presentazione, da parte dell'insegnante, l'attore principale deve diventare l'alunno, singolarmente o in gruppo.

L'insegnante farà la parte dell'abile regista. (...)

I gruppi di lavoro e gli insegnanti sperimentatori si sono attenuti al canone previsto, il quale prevedeva l'uso della lingua italiana per la fase di introduzione.

---

#### *Struttura dell'UD - 2ª fase: rinforzativa*

---

Le prime due micro-lezioni, che costituiscono la prima fase, raggiungono lo scopo di introdurre la nuova funzione comunicativa, di farla ripetere in situazione di comunicazione, alla cui costruzione contribuiscono gli allievi con la loro fantasia, al fine di assicurarsi che tutti gli scolari del gruppo abbiano compreso il messaggio e di assicurarne una corrente riproduzione, prima, e la produzione poi. Per riproduzione si intende la ripetizione pura e semplice dell'enunciato nel medesimo contesto; per produzione si intende l'enunciazione corretta della frase in contesti di situazione diversi da quella di apprendimento.

(...)

Il problema delle esercitazioni ripetitive e noiose ha costituito motivo di grave preoccupazione per i gruppi di lavoro, come per l'estensore del progetto sperimentale, che, a proposito, così scrive:

"... le altre due micro-lezioni saranno dedicate alle esercitazioni, che potranno essere di tre tipi funzionali: di correzione, di consolidamento (di carattere piuttosto ripetitivo), sviluppo (espansione, creazione, ecc.). La caratteristica generale dovrà essere quella della situazionalità (situazione di normale comunicazione: dialogo, conversazione, drammatizzazione e simili). Gli esercizi <<strutturali>> sono, invece, di limitata utilità, specialmente se staccati da un contesto

di situazione: potranno servire per rafforzare, eventualmente, strutture grammaticali e/o fonologiche, soprattutto all'inizio"<sup>346</sup>.

La prassi didattica ha, in genere, seguito un ordine diverso da quello previsto dall'ipotesi: correzione, sviluppo, consolidamento.

Un esempio. L'obiettivo della terza e della quarta micro-lezione consiste nel far esercitare gli allievi a produrre (nell'accezione già detta) la funzione comunicativa di <<informarsi sull'altrui desiderio>>.

Tale obiettivo si trova, in genere, alla fine del primo anno o agli inizi del secondo anno di insegnamento. Gli allievi sanno offrire qualcosa a qualcuno con un'espressione piuttosto familiare. Conoscono un lessico sufficientemente ampio per costruire un dialogo del tipo che segue in un contesto di situazione che può essere facilmente e brevemente descritto dall'insegnante e che racconta della visita di Michele a casa di Giovanni durante una festa. Giovanni non era stato invitato perché da qualche tempo è assente dalla città; il suo è un ritorno improvviso. Come materiale a supporto basterebbero delle raffigurazioni di quanto si trova generalmente in casa durante una festicciola tra amici e compagni di scuola, se non gli stessi oggetti reali.

Michele (aprendo la porta): Hello Giovanni! I'm happy you're here, come in!

Giovanni: Wow! A party!?

M. Yes, today's my birthday.

G. Happy birthday, Michele, how old are you today?

M. Eight. Come in! Do you want an orange juice?

G. No, thank you, I'm not thirsty.

M. What do you want, then?

G. A sandwich, thank you.

Come si può vedere <<what do you want>> è esercitato in contesto e il registro non suona scortese. L'esercizio può essere ripetuto apportando variazioni al lessico o cambiando la situazione con un'altra, in cui un fratello maggiore deve far mangiare la sorella minore. Questo tipo di dialogo, inoltre, può essere direttamente costruito dagli scolari sotto la regia dell'insegnante il quale, fatto salvo questo tipo di intervento, lascia ai bambini l'opportunità di recitare la scena a coppie o a piccoli gruppi, nei quali può crearsi la situazione per l'intervento di un terzo interlocutore, il quale interviene per salutare il nuovo arrivato, interrompe per chiedere l'ora ad uno dei due, dice che è tardi, saluta e se ne va a casa propria.

Nell'esempio riportato, la correzione interviene poco a livello di fonazione e eventuali interventi dell'insegnante risultano marginali. In altri casi, trattandosi di funzioni con brani di lingua poco esercitata in precedenza, è stata cura dell'insegnante di assicurarsi che gli allievi fossero in grado di produrre e pronunciare intelligibilmente l'enunciato obiettivo della UD.

Gli esercizi di fonazione, finalizzati a far acquisire la capacità di produzione e fonazione corretta, possono perdere parte della loro ripetitività noiosa se si propongono dei giochi a coppie, per squadre, ma mai per singoli individui. La ripetizione corale è accettata come un gioco dai bambini.

Nei corsi di aggiornamento si è posta sufficiente enfasi sul valore pedagogico dell'errore e sulle tecniche di correzione, che non possono mai mortificare uno scolaro che cerca di partecipare al processo educativo. (...)

La fase di consolidamento, nell'esempio citato, può essere facilmente compresa in quella di sviluppo ed espansione. Ma per i principianti, per i quali non era così semplice trovare sempre nuove situazioni di comunicazione che non fossero stereotipi, e che non disponevano di un adeguato bagaglio di competenze linguistiche, non si sono trovati modi diversi dalla semplice ripetizione, sia pure fatta attraverso giochi.

E' pur vero, però, che una lingua straniera si impara e si automatizza anche con le ripetizioni e alcuni esercizi risentono del metodo strutturale. A seconda delle occasioni, si sono usati esercizi di sostituzione, di trasformazione e di completamento. tuttavia, a differenza che nello strutturale, gli allievi comprendevano sempre il significato dell'enunciato. Il fanciullo non doveva trasformare meccanicamente una frase positiva in una interrogativa o negativa e viceversa. Partendo dall'affermazione dell'insegnante, per esempio, *Je suis français*, i bambini erano invitati a chiedere, ciascuno al proprio compagno e viceversa, la rispettiva nazionalità: *Tu es anglais?* e

---

<sup>346</sup> Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, op. cit., p. 11.

la risposta poteva essere o positiva o negativa, nel quale ultimo caso si creavano le premesse per l'esercizio successivo durante il quale si ripeteva la frase negativa.

Si rileva una certa artificiosità anche in questi procedimenti, ma non si sono rilevate interferenze di carattere negativo tali da sconsigliare questo tipo di esercizi.

Di più difficile attuazione si è rivelato l'esercizio di integrazione tra frasi. si crede che la lingua scritta si presti a questo tipo di esercitazioni meglio che non quella orale.

(...)

---

#### Struttura della UD - 3ª fase: regolativa

---

(...) La quinta micro-lezione rappresenta il momento di valutazione formativa dell'andamento del processo educativo in lingua straniera.

In sede di Comitato tecnico-scientifico si definì anche un piano di valutazione sommativa che prevedeva prove di controllo ogni cinque Unità Didattiche, che non poté attuarsi a causa delle enormi difficoltà di carattere organizzativo e amministrativo. Un impianto siffatto necessitava di un supporto tecnico e operativo che la struttura stessa del Ministero della pubblica istruzione non era in condizioni di sopportare a causa della rigidità di certe norme legislative che non permettono di godere della flessibilità necessaria.

La valutazione dell'andamento complessivo del progetto si è giovata di altri canali, come si dice in altra parte del presente volume.

La valutazione formativa, tuttavia, si è svolta con regolarità conseguendo i risultati per i quali era stata prevista, anche se i tempi non erano così rigidamente rispettati, come si è già detto.

Essa ha sortito i tre scopi fondamentali per i quali si era approntata la strumentazione di rilevazione:

- a) validazione dei materiali;
- b) partecipazione cosciente dello scolaro al proprio processo di valutazione;
- c) <<feed back>> professionale per l'insegnante.

L'esame dei dati che emergevano man mano dai risultati delle prove della quinta micro-lezione costituivano anche momento di confronto tra gli insegnanti sperimentali in sede di incontri di aggiornamento. Era evidente che un item sbagliato dalla maggioranza degli studenti induceva ad un'analisi critica dei materiali e dei modi di somministrazione che, a loro volta, permettevano di migliorare uno dei fattori che era intervenuto nel processo di apprendimento: i materiali, le tecniche usate, le prove di verifica.

D'altra parte, l'allievo sapeva che sarebbe stato <<misurato>> sui contenuti di quella UD e si rendeva conto, egli stesso per primo, del suo livello di apprendimento, ricevendone la relativa gratificazione ed il conseguente stimolo a proseguire nello studio della lingua straniera.

L'insegnante disponeva settimanalmente di dati circa il progresso dei suoi allievi perché le prove di verifica non si limitavano di fatto a misurare l'obiettivo cognitivo della singola UD, ma aveva necessariamente un feed back continuo relativo anche agli obiettivi precedentemente raggiunti, come del resto prevedeva l'ipotesi progettuale (...).

Quanto alle tecniche per la preparazione dei materiali per le prove di verifica, non si segnalano innovazioni rispetto a quelle usate per la creazione dei materiali didattici e degli esercizi, usando, comunque, sempre lo stesso canale: il gioco.

(...)

In sostanza, si è trattato di creare altri contesti di situazioni per verificare che gli allievi fossero capaci di produrre la lingua appropriata e corretta, sia attraverso la descrizione, sia attraverso immagini e giochi, diversi, però, da quelli usati come momenti di apprendimento.

Infine, all'interno dei materiali ILSSE delle quattro città pilota si trova una Unità di controllo ogni cinque. Questa doveva costituire il momento di valutazione sommativa interna al progetto. Nella realtà dei fatti, tuttavia, essa è stata assunta ancora come momento di verifica finalizzato all'apprendimento, piuttosto che alla misurazione del profitto degli studenti. Nella fase iniziale della pre-sperimentazione ci si rese conto che, vuoi a causa della desuetudine degli insegnanti e degli allievi a usare di un tale sistema di accertamento del profitto, vuoi per la tendenza degli insegnanti a porre un'enfasi eccessiva sull'importanza della misurazione, non si potevano prendere per attendibili i risultati delle quinte Unità Didattiche di misurazione e valutazione.<sup>347</sup>

---

<sup>347</sup> AA.VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, op. cit., pp. 76-86.

#### 4.1.8 Unità Didattica di controllo

A questa esemplificazione, sempre per favorire una comprensione precisa del tipo di lavoro condotto in aula e di materiali utilizzati, facciamo seguire una Unità Didattica di controllo di inglese del primo anno, elaborata dal gruppo di lavoro di Torino.<sup>348</sup>

##### GRUPPO DI LAVORO DI TORINO

###### PREMESSA AI TEST

I test sono suddivisi nelle seguenti prove:

Test di comprensione orale (CO)

Testi di produzione orale (PO)

###### *Test di comprensione orale*

Questa prova si propone di verificare se il bambino è in grado di comprendere globalmente ciò che gli viene somministrato in L2. Questa serie di test è divisa in tre parti.

- La prima a scelta multipla presenta delle figure, di solito tre, di cui una sola corrisponde alla frase pronunciata dall'insegnante, mentre le altre sono errate. Al bambino si chiede di segnare il disegno che lui ritiene corrispondente a quanto sente dire.
- La seconda, vero/falso, è ugualmente presentata in forma grafica. Qui al bambino viene offerta una soluzione grafica a quanto sente dire dall'insegnante; egli deve decidere se esiste una relazione tra il disegno ed il concetto verbale presentato.
- La terza consiste in una o più prove in cui gli alunni devono numerare in ordine progressivo delle figure in base ai suggerimenti forniti dalle frasi lette.

###### *Test di produzione orale*

Questa prova vuole verificare se il bambino è in grado di produrre ciò che gli è stato somministrato. Si presentano degli stimoli visivi (disegni) di fronte ai quali gli scolari dovranno cogliere intuitivamente la connessione con il materiale linguistico attivizzato e produrlo.

Questa serie di test dovrà essere somministrata con particolare attenzione. Si dovrà fare in modo che gli alunni si influenzino il meno possibile fra loro, durante la produzione. Si potrà avviare la prova sotto forma di gioco e, chiamando i bambini in gruppi di tre o quattro per volta, fare in modo che riferiscano individualmente le strutture linguistiche che gli stimoli linguistici suggeriranno loro.

La scheda acclusa servirà a ciascun insegnante a trascrivere i dati relativi ai tests dei bambini. Il segno X corrisponde alla produzione esatta (sia per la produzione orale che per la comprensione orale). Il segno 0 corrisponde alla produzione sbagliata.

Quando la selezione non è bivalente, ma multipla, la produzione si considererà positiva se il 50% della scelta sarà esatto.

---

<sup>348</sup> Ibi, pp. 87-94.

## TEST

INGLESE

PRIMO ANNO

### *Prova di Comprensione Orale (C.O.)*

A) L'insegnante legge una frase alla volta. L'alunno osserva le figure e mette una crocetta nell'apposita casella in basso della figura che corrisponde esattamente alla frase:

- 1 CO – What's the time?
- 2 CO – What's two and three?
- 3 CO – It's three o' clock
- 4 CO – I'm sad.

B) L'insegnante legge una frase per volta. L'alunno osserva la vignetta e segna con una croce la V se la frase corrisponde all'immagine, segna la F se non corrisponde.

- 5 CO – Two and two is four
- 6 CO – My name's John
- 7 CO – I'm eight
- 8 CO – Big Ben strikes two.

C) L'insegnante legge i vocaboli corrispondenti agli oggetti secondo l'ordine qui dato. Il bambino segna, numerandoli, gli oggetti secondo l'ordine di lettura:

- 9 CO – Pencil, rubber, book, clock, school-bag, pen, cat

D) L'insegnante legge una frase per volta. L'alunno osserva le figure e mette un numero progressivo da 1 a 5 accanto alla figura corrispondente a ciascuna frase.

- 10 CO – It's 12 o' clock  
It's 3 o' clock  
It's 6 o' clock  
It's 9 o' clock  
It's 4 o' clock

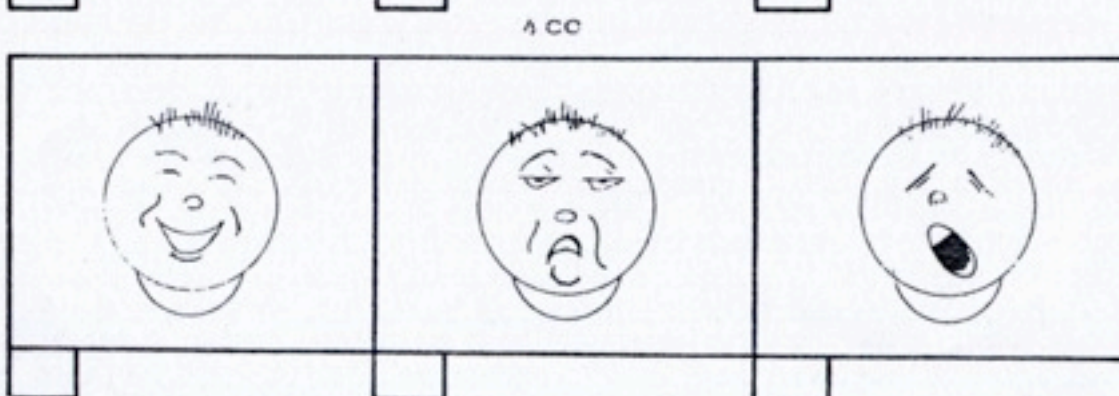
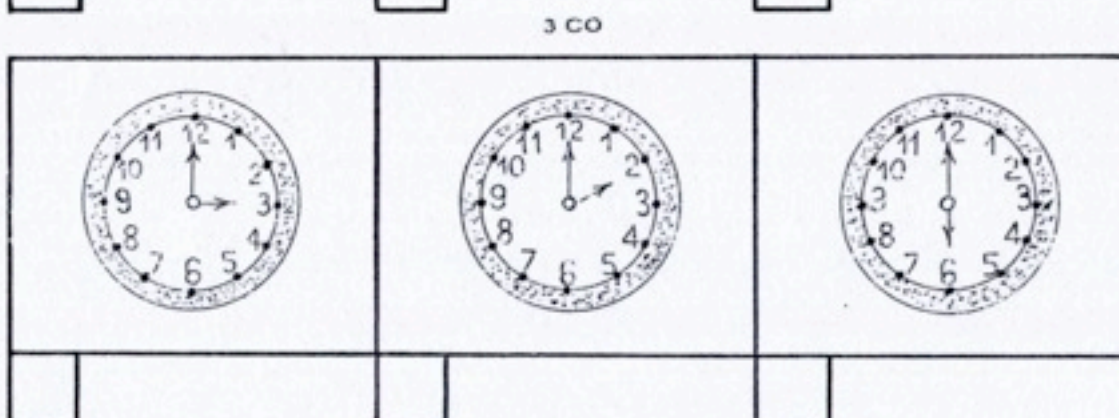
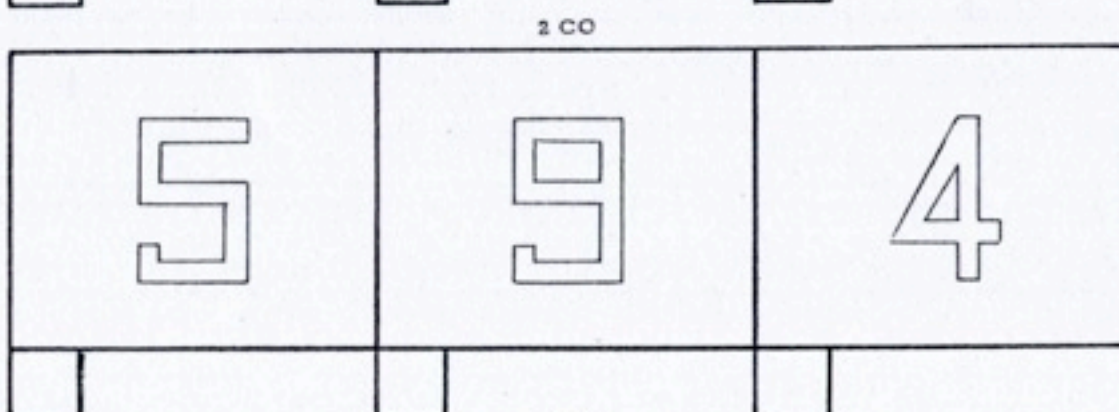
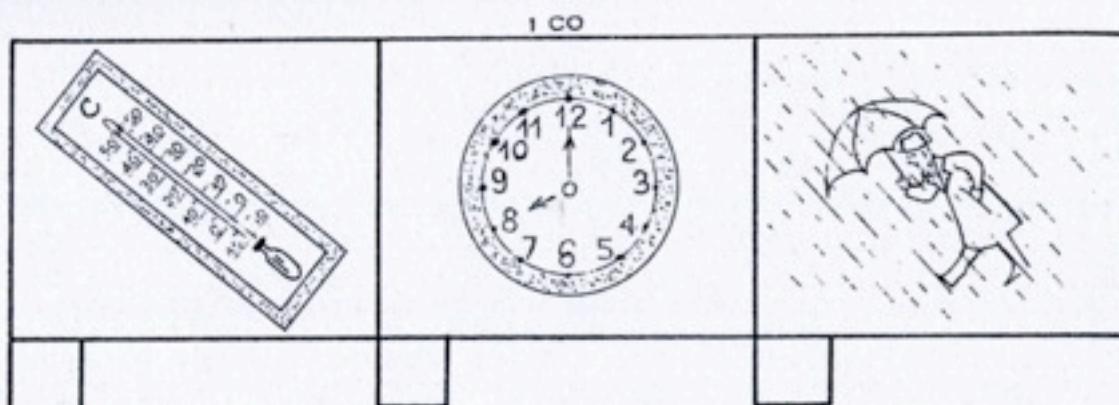
*Prova di Produzione Orale (P.O.)*

I test devono essere somministrati individualmente per il controllo della produzione orale.

I bambini produrranno secondo il suggerimento dell'immagine:

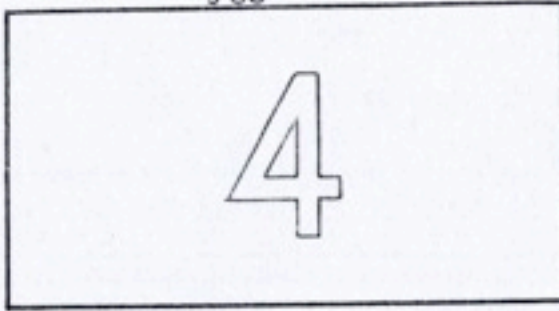
- 1 PO – Hallo!
- 2 PO – What's the time?
- 3 PO – It's three (o' clock)
- 4 PO – Six and five is eleven
- 5 PO – Bye-bye
- 6 PO – The English flag is blue, red and white
- 7 PO – How old are you?
- 8 PO – I'm sad
- 9 PO – Big Ben strikes five
- 10 PO – Six and six is twelve







5 CO



V	F
---	---

6 CO



V	F
---	---

7 CO



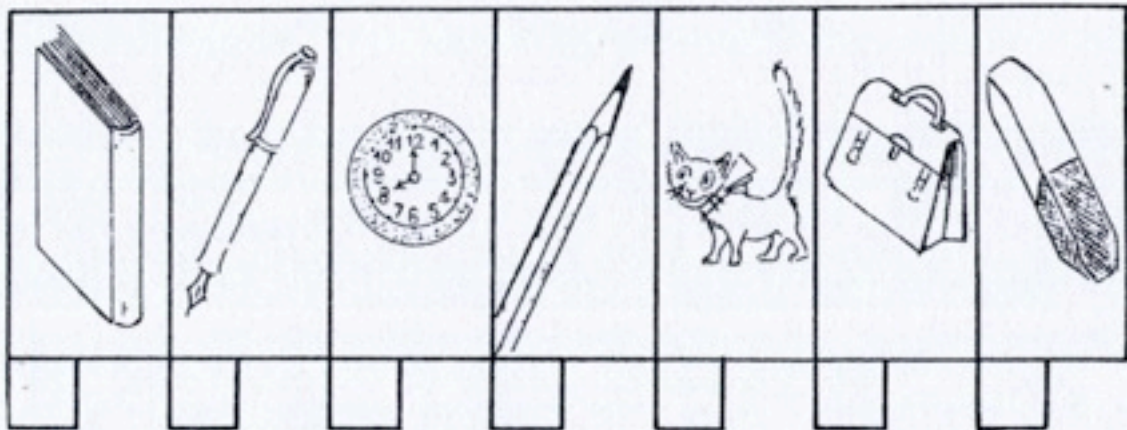
V	F
---	---

8 CO

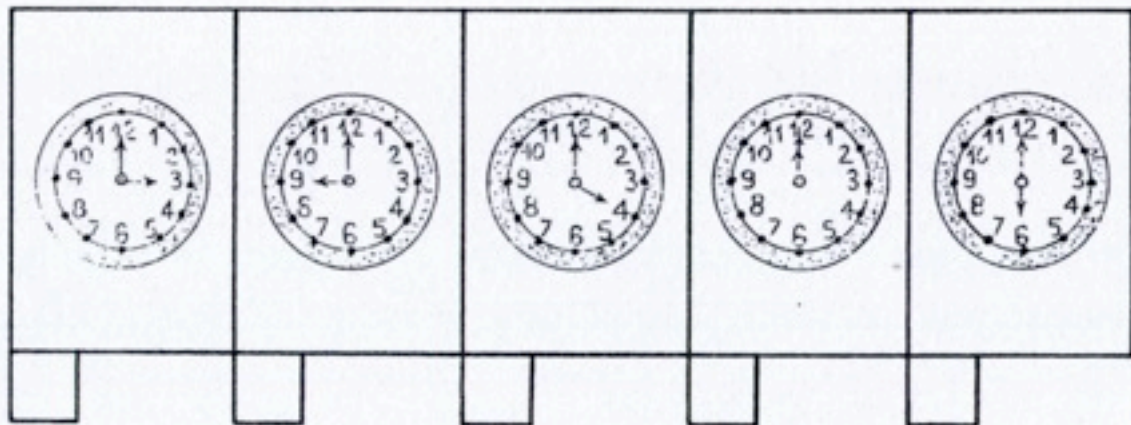


V	F
---	---

9 00



10 00





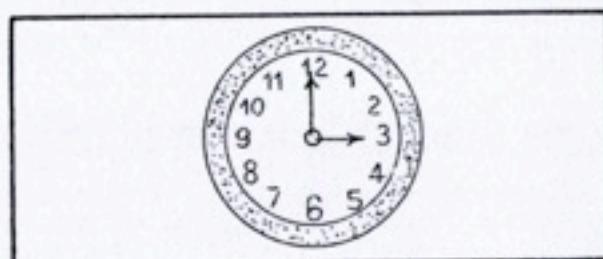
1 PO



2 PO



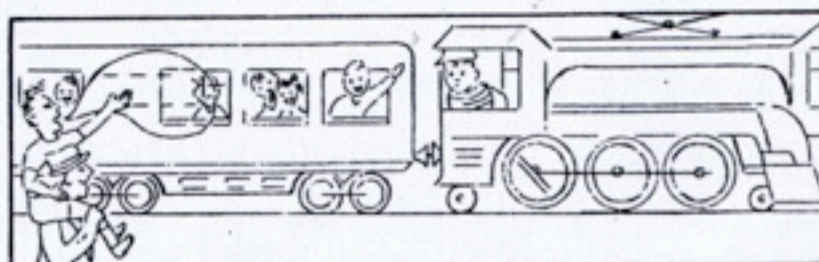
3 PO



4 PO

$$6 + 5 = 11$$

5 PO



6 FO



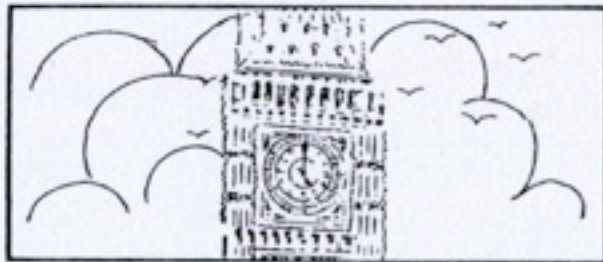
7 FO



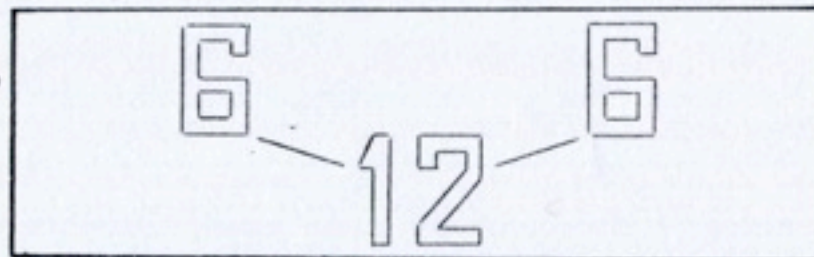
8 PO



9 PO



10 PO



#### 4.1.9 Sintesi valutativa

La sintesi valutativa si svolse su tre aspetti dell'articolazione del Progetto: l'insegnamento, l'apprendimento, l'organizzazione, ritenuti rappresentare "la dinamica del rapporto insegnante-alunno in riferimento ai rapporti funzionali fra operatori, ai curricoli, ai tempi"<sup>349</sup> e tenne conto delle due fasi essenziali del progetto: la fase pre-sperimentale, riguardante l'attività iniziale delle quattro città pilota, Torino, Milano, Roma e Napoli, e quella sperimentale, che interessò le 37 Province a cui fu poi esteso il Progetto. Al termine della sperimentazione, fu possibile formulare la seguente sintesi valutativa:

##### *Insegnamento*

- a) L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria delinea una figura professionale nuova, caratterizzata dalla competenza linguistica e da una *competenza didattica specifica per la scuola elementare*.
- b) L'insegnamento delle lingue straniere ha determinato un *atteggiamento innovativo* in tutta l'attività didattica.
- c) L'*aggiornamento* è elemento decisivo per la diffusione dell'esperienza e si qualifica sia in senso linguistico sia in senso didattico.
- d) L'insegnamento di una lingua straniera *influisce positivamente* sul possesso dell'italiano e sui processi cognitivi generali.

##### *Apprendimento*

- e) *Comprensione e produzione in L2 si integrano*. L'ambito della comprensione è più ampio, ma il bambino tende ad utilizzare la lingua appresa in tutte le situazioni comunicative motivate.
- f) L'apprendimento globale si arricchisce non tanto nel senso di contenuti cognitivi, quanto nel senso di *un potenziamento della disponibilità ad apprendere*.
- g) Il procedimento, ricco di stimolazioni e di soluzioni didattiche creative, favorisce il *superamento di alcuni condizionamenti*, anche quando siano legati ad handicap.

##### *Organizzazione*

- h) Lo schema delle *Unità Didattiche* è produttivo ed utilizzabile in tutte le situazioni scolastiche.
- i) Non si è determinata una prova decisiva né a favore dell'*insegnante* titolare di classe che insegni lingua straniera ai suoi alunni né a favore dell'insegnante che si integri nel lavoro di più classi.
- l) La struttura della scuola è determinante per la redditività dell'apprendimento: *la scuola a tempo pieno è la più produttiva*.
- m) *I rapporti fra operatori* sia istituzionali sia propriamente sperimentali sono in parte lacunosi: la diffusione dell'insegnamento della lingua straniera esige la determinazione delle funzioni in una considerazione sistematica degli interventi.
- n) Largamente differenziati *tempi ed orari*: non prevale uno schema uniforme.
- o) Inesistente la *continuità* fra scuola elementare e scuola media.<sup>350</sup>

Il punto d) è particolarmente importante, in quanto conferma l'ipotesi di partenza, sostenendo non solo che è possibile imparare una lingua straniera contemporaneamente a quella materna, o quando questa ancora non è ben strutturata, ma anche che fra le due

---

<sup>349</sup> Ibi, p. 138.

<sup>350</sup> Ibi, pp. 166-167.

si innescano circoli virtuosi, per cui, testualmente, “l’insegnamento di una lingua straniera *influisce positivamente* sul possesso dell’italiano e sui processi cognitivi generali”.

Sottolineiamo anche il punto f) sul versante dell’apprendimento, perché segna un altro punto a favore dei modelli elaborati da Titone: c’è un livello ego-dinamico, disponibilità ad apprendere, mosso e incentivato da comportamenti tattici e strategici relativi ai contenuti da apprendere; a dire che la lingua straniera, data un certa didattica, potenzia la ego-dinamica disponibilità ad apprendere, stimolando operazioni di comparazione, di riflessione strutturale, di analisi e di sintesi, ma anche creative, per il valore comunicativo che porta con sé. E’ possibile dire questo anche in un altro modo: il punto 0 del ciclo matetico è risultato arricchito, al termine della sperimentazione, dai successivi passaggi cognizione<sup>1</sup>, rinforzo, cognizione<sup>2</sup>; il punto centrale della didattica matetica è proprio il punto 0, perché, senza questo, cognizione, rinforzo e controllo non entrano in relazione con il livello ego-dinamico della persona, rimanendo collocati al livello tattico, o al più strategico; è il punto 0 che garantisce il *lifelong learning*.

L’analisi dei dati raccolti, che non riporteremo interamente<sup>351</sup>, emerse dai test somministrati a 3.089 alunni, pari a circa l’80% di coloro che furono sottoposti al test finale di verifica del progetto ILSSE.<sup>352</sup> Può essere utile presentare le seguenti tabelle<sup>353</sup>, che illustrano la distribuzione geografica di questi 3.089 soggetti e l’ambito linguistico studiato, nonché il loro sesso.

---

<sup>351</sup> I dati possono essere visionati in ibi, pp. 171 e segg.

<sup>352</sup> Degli altri dati elaborati non si poté tener conto a causa di alcuni inconvenienti occorsi durante la somministrazione delle prove o la raccolta dei dati.

<sup>353</sup> Ibi, p. 171.

Figura 1. La ripartizione per area geografica di provenienza, lingua e sesso dei 3.089 soggetti, sottoposti al test finale di verifica del progetto ILSSE, di cui si poterono elaborare i dati.

INGLESE	Maschi	Femmine	Totale
Italia Settentrionale	278	248	526
Italia Centrale	85	80	165
Italia Meridionale	290	247	537
Italia Insulare	112	112	224
Totali	765	687	1.452

FRANCESE	Maschi	Femmine	Totale
Italia Settentrionale	331	286	617
Italia Centrale	147	154	301
Italia Meridionale	280	239	519
Italia Insulare	112	88	200
Totali	870	767	1.637

Nelle risposte ai singoli quesiti, analizzate nella seconda fase dell'elaborazione, sia per la comprensione che per la produzione, si registrarono altissime correlazioni tra le prestazioni dei due sessi, tanto da poter concludere che le differenze registrate non erano significative.

Nei test di comprensione orale in lingua inglese, 21 quesiti in tutto con la possibilità di scegliere fra 3 alternative, di cui una sola corretta, la percentuale delle risposte giuste non scese mai al di sotto del valore 64 per i maschi e 69 per le femmine; in lingua francese, stesso numero e tipo di quesiti, la percentuale di risposte giuste è superiore e non va al di sotto di 68 per i maschi e di 69 per le femmine. A questo proposito si può leggere la tabella riassuntiva nella pagina seguente.

Figura 2. Tabella riassuntiva delle percentuali di risposte esatte ai test finali di comprensione orale.

	COMPRESIONE INGLESE		COMPRESIONE FRANCESE	
	% di risposte giuste		% di risposte giuste	
Quesito	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
1	87	94	94	97
2	96	100	99	99
3	93	90	97	98
4	96	96	75	93
5	81	97	91	99
6	99	99	93	99
7	74	71	68	69
8	91	97	98	99
9	71	77	79	78
10	97	99	98	99
11	97	93	89	89
12	97	99	91	94
13	87	96	85	87
14	91	91	95	89
15	81	75	96	99
16	90	90	97	98
17	96	94	93	87
18	83	97	89	86
19	89	90	94	86
20	64	69	93	92
21	89	88	99	98

Per quanto riguarda la valutazione del progetto tramite i test di produzione orale rinviemo alla lettura della seguente tabella<sup>354</sup>:

<sup>354</sup> Ibi, p. 216.



Figura 3. Tabella riassuntiva delle percentuali di risposte valide e nulle ai test finali di produzione orale.

Quesiti	Produzione inglese (dati globali)		Produzione francese (dati globali)	
	% per risposte		% per risposte	
	valide	nulle	valide	nulle
1	92,1	7,9	97,3	2,7
2	95	5	92	8
3	87,9	12,1	82,6	17,4
4	92,3	7,7	98,2	1,8
5	87,9	12,1	92,4	7,6
6	89,3	10,7	92,4	7,6
7	92,8	7,2	96,9	3,1
8	93,6	6,4	93,3	6,7
9	86,4	13,6	96	4
10	72,1	27,9	87	13
11	82,9	17,1	92	8
12	90	10	96,4	3,6
13	94,3	5,7	96,9	3,1
14	90,6	9,4	88,4	11,6
15	95,7	4,3	91,5	8,5
16	77,9	22,1	83,9	16,1
17	89,3	10,7	92	8
18	92,1	7,9	88	12

Il comitato scientifico del progetto, al termine delle precedenti valutazioni, poté scrivere di rilevare le condizioni per

attribuire un valore sufficientemente significativo ai risultati ampiamente positivi che emergono dalla somministrazione del test. Le ulteriori analisi dei dati consentiranno di quantificare più puntualmente tale grado di significatività, ma sin d'ora non pare azzardato affermare che gli

obiettivi cognitivi minimi definiti nel Progetto, ed ai quali ci si è richiamati nella redazione delle prove finali, sono stati raggiunti.<sup>355</sup>

Come è noto, il progetto ILSSE fu uno studio rigoroso e attento della possibilità di insegnamento della lingua straniera nell'allora scuola elementare, funzionale proprio alla valutazione dell'inserimento, o meno, di tale disciplina nelle scuole da parte di quello che fu il Ministero della Pubblica Istruzione. Proprio grazie a tale progetto venne presa una decisione positiva riguardo all'inserimento della lingua straniera nel ciclo di studi offerto ai bambini dai 6 ai 10 anni di età, che partì con in nuovi programmi didattici per la scuola primaria del 1985. Nell'intenzione di chi promosse e condusse la sperimentazione, e di Titone in particolare, l'obiettivo non si limitava alla scelta, seppur importante, di aggiungere la lingua straniera alla formazione linguistica elementare; gli estensori del progetto miravano a verificare un'attenzione metodologica che caratterizzasse la formazione linguistica e non solo. E' ciò che interessa di più anche noi, che stiamo analizzando i modelli proposti da Titone e che, in queste righe, ne stiamo saggiando l'efficacia. A tal fine risulta interessante entrare nel merito delle valutazioni dei singoli aspetti considerati, i quali, ricordiamolo, furono tre, interconnessi fra loro, e precisamente: l'insegnamento, l'apprendimento e l'organizzazione.

Innanzitutto, rispetto all'insegnamento si dice:

Il Progetto ILSSE, infatti, intendeva realizzare un'evoluzione del comportamento insegnante non solo sul piano dell'acquisizione di una strumentalità didattica, ma anche su quello di un diverso approccio generale all'educazione linguistica, anzitutto esemplificando un itinerario sperimentale come processo organico ed integrato di finalità, fondazione scientifica, obiettivi e organizzazione didattica, poi problematizzando il rapporto fra apprendimento della L2 ed apprendimento in generale ed infine proponendo un'articolazione strutturata dell'insegnamento che supera la tradizionale concezione dell'atto educativo inteso come <<arte>>, improvvisazione, fantasia, ispirazione.

Il riconoscimento che l'adozione del modulo induce sostanziali sviluppi nell'atteggiamento professionale degli insegnanti determina una consonanza profonda fra le finalità del Progetto e l'innovazione scolastica come processo di commisurazione della scuola alle necessità culturali del Paese. L'apprendimento della L2, infatti, non può essere considerato come una <<materia>> che si aggiunge alle altre del curriculum, ma come un modo diverso di interpretare l'esperienza linguistica in una dimensione culturale non più legata alla realtà ambientale, ma rapportata ad altri ambiti culturali, socialmente e storicamente diversi.<sup>356</sup>

L'apprendimento della L2, secondo "un'articolazione strutturata dell'insegnamento", era visto come una via percorribile di cambiamento, di "innovazione" dell'impostazione didattica ed educativa della scuola italiana, tutta "arte, improvvisazione, fantasia,

---

<sup>355</sup> Ibi, p. 220.

<sup>356</sup> Ibi, p. 144.

ispirazione”, una via che passava attraverso “l’adozione del modulo” in oggetto, sostanzialmente dato dal modello matetico e da quello modulare formulati da Titone. Tale concetto è sottolineato anche in altra parte del testo citato, dove si può leggere:

La L2 è stata presentata non soltanto come un insieme di conoscenze linguistiche, ma come un’occasione per rinnovare l’approccio metodologico all’apprendimento.<sup>357</sup>

E’ giudizio dei valutatori, siamo ora alla valutazione degli aspetti organizzativi del progetto, che le Unità Didattiche furono sottoposte “ad un collaudo razionalmente articolato”<sup>358</sup>, in quanto la loro utilizzazione non fu quasi mai passiva, ma procedette grazie all’individuazione delle specificità del procedimento,

come dimostrano i giudizi espressi dai gruppi sperimentali di Caltanissetta, Trieste, Udine, Taranto, Sondrio, ecc. (...) Afferma infatti un insegnante sperimentatore di Sondrio nell’anno scolastico 1982/83: <<Proprio la ciclicità ha permesso di rispettare i tempi e la maturazione di ciascun bambino (ai vari livelli di comprensione, ripetizione, memorizzazione, reimpiego), riprendendo ogni volta ciò che era già stato svolto in precedenza. Quindi ciò che per alcuni diventava un rinforzo, per altri era un nuovo approccio a qualcosa che in precedenza era sfuggito e così via>>. Ed un’altra insegnante di Taranto, nello stesso anno, rileva come: <<Il rigore logico con cui avviene la concettualizzazione e l’interiorizzazione delle strutture funzionali da applicarsi in contesti diversi è assolutamente trasferibile ad ogni altra disciplina di studio e direi in specie alla matematica in cui a situazioni logiche simili corrispondono sempre parole e soluzioni simili>>. In parecchi casi le Unità furono sottoposte ad adattamenti, come a Varese nell’anno scolastico 1982/83, per diluire in sotto-unità più semplici e con un maggiore impiego di tempo quelle che risultavano di più difficile assimilazione; come a Vicenza, sempre nello stesso anno, in cui vennero compiuti tentativi, soprattutto nella lingua inglese, di integrazione con procedimenti strutturali; come a Bari, nel medesimo anno, in cui vennero compiuti <<rimaneggiamenti>> soprattutto per l’imprecisione di certe forme espressive e per l’uso di forme non più in uso nel linguaggio comune dei Paesi di riferimento; o come a Catanzaro per << dare una risposta più concreta alle esigenze individuali dei ragazzi>>, sempre nello stesso anno.

Si può quindi valutare positivamente, la <<tenuta>> delle Unità Didattiche sottoposte a sforzo sperimentale con pieno rigore critico e di accertamento metodologico.<sup>359</sup>

Le Unità Didattiche, secondo le caratteristiche proprie del modello modulare di Titone, poterono essere sottoposte ad “adattamenti”, risultando comunque proficue e valide; la ciclicità, anch’essa qualità intrinseca del modello modulare, permise il rispetto dei tempi e della maturazione di ciascun alunno, adattandosi, essa stessa, per il suo modo proprio di funzionare, alle esigenze di ogni singolo studente. Anche se non richiamato direttamente, il modello olo dinamico dell’apprendimento educativo è il riferimento che emerge immediatamente da queste valutazioni, sottolineato anche dalle seguenti affermazioni:

---

<sup>357</sup> Ibi, p. 154.

<sup>358</sup> Ibi, p. 158.

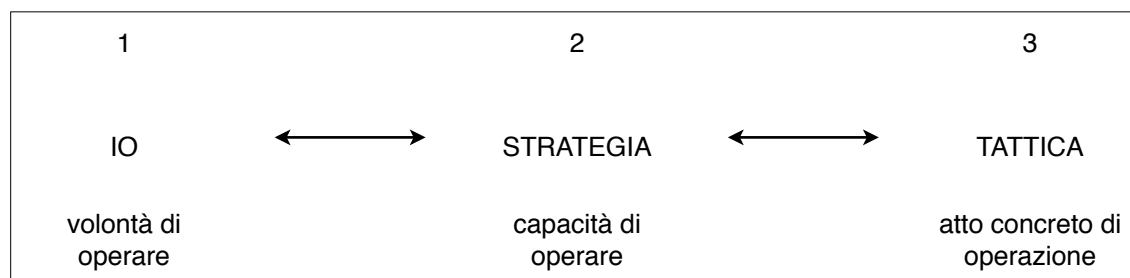
<sup>359</sup> Ibi, pp. 158-159.

L'atteggiamento di animazione ed interesse degli insegnanti, la stessa novità dei problemi didattici relativi ad un insegnamento che costituiva una sfida a concezioni consolidate e tradizionali hanno obbligato gli operatori a ricercare itinerari quanto più possibile calibrati sulle motivazioni profonde e genuine degli alunni e quindi ad arricchire e variare procedimenti, materiali, tecniche e soluzioni. L'obiettivo - creare una disposizione positiva degli alunni nei confronti della lingua straniera - ha imposto una revisione della metodologia e la ridefinizione del mondo del fanciullo, delle sue esigenze, manifestazioni, caratteristiche. Il bambino si è sentito quindi <<riscoperto>> come attore principale del gioco linguistico, non soggetto ad una disciplina mentale imposta istituzionalmente, come avviene purtroppo diffusamente con altre <<materie di studio>>. <sup>360</sup>

Nell'ambito di un lavoro intessuto di giochi, canti, animazioni, manipolazione di oggetti e materiali, di connessioni con altre attività, acquistano particolare rilievo giudizi come quello del gruppo di Torino nel 1979, ancora nella fase pre-sperimentale, che rileva i buoni risultati, non solo di tipo affettivo, ma anche cognitivo, raggiunti dai bambini handicappati, quelli di coordinatori ed insegnanti nelle varie città, che notano l'incremento di attenzione degli alunni in difficoltà, quelli espressi in occasione di visite dai responsabili del Progetto. (...) il superamento del senso di inferiorità, del distacco dalle attività collettive, dell'impaccio relazionale, del senso di privazione, dell'<<ansia>> di fronte alle difficoltà dell'apprendere, mitigata o fugata dalle situazioni ludiche, sono caratteristiche che gli operatori considerano prevalenti nell'apprendimento precoce della lingua straniera secondo l'impostazione realizzata dal Progetto. <sup>361</sup>

Richiamiamo brevemente alla memoria del lettore che, secondo il modello olodinamico, l'essere umano, in ogni comportamento ed apprendimento, si muove articolando contemporaneamente tre livelli operativi:

Figura 7. Fasi della dinamica del comportamento/apprendimento. <sup>362</sup>



Sono proprio questi i tre livelli continuamente richiamati dalle Unità Didattiche del progetto ILSSE e dalle valutazioni sopra riportate, nelle quali il livello tattico, che si impegna nel gioco di apprendimento, stimola e coinvolge il livello strategico, incaricandolo di attivare le operazioni più propriamente cognitive (programmare, selezionare, ordinare, controllare,

<sup>360</sup> Ibi, p. 154.

<sup>361</sup> Ibi, p. 155.

<sup>362</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 148.  
Renzo Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 134.

riesaminare, correggere,<sup>363</sup>...) per continuare il gioco scelto, volontariamente, dall'lo, il quale mosse il livello tattico ma da questo anche fu mosso, nella spirale virtuosa che ogni insegnante vorrebbe innescare.

---

<sup>363</sup> Renzo Titone, *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano 1996, p. 182.

## 4.2 Una ricerca sull'educazione linguistica dei bambini diversamente abili

La ricerca <sup>364</sup> che presenteremo fu condotta da Titone e dai suoi collaboratori nel corso di due trienni, 1975-1978 e 1976-1979, in seguito alla richiesta, pervenuta al nostro da parte dell'Istituto Oasi di Troina (Enna), di progettare un piano di recupero educativo destinato ai bambini verbalmente ritardati a causa di particolari deficit di lieve o media entità, inseriti nell'Istituto e frequentanti il secondo ciclo dell'allora scuola elementare, interna all'Istituto stesso. Titone, muovendo dal modello olodinamico da lui formulato, sintesi delle tesi che sostenne nel corso dei suoi anni di studi e ricerche, intervenne scartando

qualsiasi illusoria strategia univoca, puntante unicamente sulla forma e sui meccanismi del linguaggio verbale, come ancora tentano di realizzare particolari, e unilaterali, forme di terapia logopedica<sup>365</sup>

così che il progetto

prese l'avvio da un'ipotesi integrativa, che mirasse a mobilitare opportunamente, realisticamente e situazionalmente, tutte le potenzialità e le attività del fanciullo. Si trattava di recuperare bisogni autenticamente comunicativi e capacità espressive partendo dal piano non-verbale per giungere al piano verbale, dall'esperienza percettivo-motoria per cogliere l'emergere del pensiero concreto e poi astratto, dalla verbalizzazione in situazione per stimolare operazioni concettuali, intuitive e poi logiche, al fine di promuovere uno sviluppo profondamente e integralmente umano e non soltanto strumentale.<sup>366</sup>

Tecnicamente, la ricerca si presenta come un disegno quasi-sperimentale, con pre-test e post-test, ripetuto nel tempo con due gruppi, non ampi, di alunni, secondo lo schema del ciclo istituzionale con aggiustamenti.

### 4.2.1 Obiettivi

Gli obiettivi essenziali di questa ricerca furono i seguenti<sup>367</sup>:

1. Formulare un'ipotesi di lavoro che trovasse il suo fondamento:

1.a sugli studi e le ricerche fino ad allora attuati su persone diversamente abili;

1.b sulle teorie che sottendono allo sviluppo linguistico dei soggetti non diversamente abili.

---

<sup>364</sup> Renzo Titone, Francesco Cipolla, Giuseppina Mosca, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Bulzoni, Roma 1994.

<sup>365</sup> Ibi, p. 7.

<sup>366</sup> Ibidem.

<sup>367</sup> Ibi, p. 17.

2. Progettare e fabbricare un materiale che, pur finalizzato allo sviluppo linguistico, tendesse a rimuovere gli ostacoli di diversa natura che ad esso si opponevano.
3. Vagliare e applicare, con la collaborazione degli insegnanti, il materiale prodotto.
4. Verificare la validità dell'ipotesi e del materiale,
  - 4.a mediante prove oggettive predisposte al bisogno e
  - 4.b mediante le descrizioni dei soggetti nella loro evoluzione operate dagli insegnanti.

Per seguire lo svolgimento della ricerca decidiamo di presentare i dati, secondo la linea adottata da Titone e collaboratori, separatamente, prima quelli relativi al primo triennio di ricerca, a seguire quelli relativi al secondo.

#### 4.2.2 Il campione sperimentale

Il campione sperimentale del triennio 1975-1978 era costituito dalle classi del secondo ciclo dell'Istituto Oasi di Troina (Enna).

Figura 1. Componente scolastica del campione sperimentale nel triennio 1975-1978.<sup>368</sup>

	<i>ALUNNI</i>			
	<i>Sez. A</i>	<i>Sez. B</i>	<i>Sez. C</i>	<i>Totale</i>
III <sup>e</sup> classi 1975-76	7	8	8	23
III <sup>e</sup> classi 1976-77	6	8	9	23
III <sup>e</sup> classi 1977-78	7	8	7	22

La seguente tabella riporta, in sintesi, i risultati delle anamnesi medico-psicopedagogiche (personali e familiari), condotte per trarre dati orientativi al fine della formulazione dell'ipotesi sperimentale.

<sup>368</sup> Ibi, p. 18.

Figura 2. Sintesi delle anamnesi medico-psicopedagogiche (personali e familiari) condotte sul campione sperimentale.<sup>369</sup>

	<i>SOGGETTI con</i>			
	capacità intellettuali inferiori alla norma	immaturità percettivo-motorie	turbe emotivo-affettive	dotazione standard
III <sup>e</sup> classi	12	11	11	3
IV <sup>e</sup> classi	12	18	20	-
V <sup>e</sup> classi	7	13	16	6

Le precedenti anamnesi furono integrate con le osservazioni fornite dagli insegnanti, che misero in luce:

- a. condizioni di svantaggio d'ordine socio-economico dei genitori;
- b. deficienze organiche ereditarie, dovute anche ad alcolismo o/e epilessia, ecc.;
- c. condizioni familiari di sovrappollamento;
- d. turbe di natura affettiva nell'ambito familiare;
- e. grave deprivazione culturale;
- f. modelli linguistici non adeguati.<sup>370</sup>

#### 4.2.3 L'ipotesi sperimentale

Ulteriori e puntuali osservazioni, sia generali sia a livello d'uso della lingua orale e di quella scritta, permisero di giungere alla formulazione dell'ipotesi sperimentale. Questa fu formulata in quanto, previamente, I. furono individuati i fattori che presiedevano alla formazione e allo sviluppo del linguaggio nell'evoluzione di soggetti con dotazione standard; II. fu stabilita una tipologia di deficit, riscontrati a livello del comportamento integrale, non solo linguistico, dei soggetti diversamente abili; III. furono precisati quegli aspetti della competenza linguistica da considerare prioritari per il raggiungimento di una sufficiente competenza comunicativa.<sup>371</sup> Le parole degli autori, di seguito riportate, giustificano l'importanza di questi tre passi preliminari:

(...) il parametro della normalità, considerata in astratto, è stato ritenuto utile per individuare, per contrasto, i tipi di alterazione dei soggetti handicappati. La necessità di procedere a II. è stata dettata, non solo dai dati emersi dall'esame delle anamnesi e delle osservazioni degli insegnanti, ma anche dalla convinzione che lo 'status' linguistico di ciascun soggetto è in

<sup>369</sup> Tabella desunta dai dati presentati in ibi, p. 19.

<sup>370</sup> Ibi, p. 19.

<sup>371</sup> Ibi, p. 22.



relazione con la complessità della sua struttura totale, per cui l'apprendimento della lingua non consiste in 'emissione di parole', ma è problema di sviluppo di pensiero e di organizzazione di esso e, più ampiamente, di sviluppo bio-psichico e di formazione sociale. L'attenzione al III. era indispensabile per avviare l'azione didattica.<sup>372</sup>

Le aree di alterazione emerse dalle indagini condotte<sup>373</sup> furono identificate, anche se in maniera approssimata e sintetizzata, come segue:

- a. carenze delle capacità di pensiero e conoscenza;
- b. limitate abilità percettive e psicomotorie;
- c. scarsa attività di partecipazione sociale.

Da un punto di vista più strettamente linguistico, le carenze riscontrate in fase pre-sperimentale sono le seguenti:

- I. scarsa capacità di simbolizzazione, relativa alla produzione linguistica;
- II. scarsa capacità di comprensione del messaggio verbale orale;
- III. scarsa capacità di comprensione del messaggio verbale scritto;
- IV. scarsa capacità di utenza strumentale della lettura;
- V. limitato potenziale lessicale;
- VI. insufficiente capacità di articolazione del pensiero nel condurre relazioni tra contenuti;
- VII. scarsa capacità di utenza della morfologia e della sintassi<sup>374</sup>;
- VIII. scarsa capacità di produzione del verbale orale;
- IX. scarsa capacità di produzione del messaggio verbale scritto, anche in relazione all'uso dell'ortografia.<sup>375</sup>

In seguito agli esami degli accertamenti, emerse che carenze di funzioni cognitive e di funzioni di linguaggio erano in stretta relazione, come anche i problemi di ordine psichico erano assai spesso correlati ad assenza di stimoli precoci o a deprivazione culturale; perciò si pensò di intervenire su due piani: "formazione linguistica/formazione olistica della personalità"<sup>376</sup>. Questo significava che la costruzione del linguaggio avrebbe dovuto

---

<sup>372</sup> Ibi, pp. 22-23.

<sup>373</sup> Gli autori sottolineano l'importanza non solo dello studio della letteratura sulle ricerche psicologiche, psicolinguistiche, sociolinguistiche e linguistiche (che fornì loro una prima informazione sullo sviluppo bio-psichico, sociale e linguistico del bambino nella sua evoluzione, sui fattori concorrenti o ostacolanti tale sviluppo, sulla natura e struttura della lingua), ma anche dei risultati delle analisi medico-psicopedagogiche, delle osservazioni degli insegnanti e dei pre-test logico-linguistici, quali strumenti più pertinenti alla formulazione di un'ipotesi di lavoro valida per lo sviluppo linguistico di soggetti deficitari e normodotati. ( Ibi, p. 23.)

<sup>374</sup> In ordine al p. 7. si è analiticamente verificato che i soggetti culturalmente deprivati procedevano dal livello di produzione verbale di tipo olofrastico alla frase caratterizzata dall'assenza di connettivi, alla frase sintatticamente incoerente. Nota degli autori.

<sup>375</sup> Ibi, p. 24.

<sup>376</sup> Ibi, pp. 24-25.

poggiare su attività che comportavano, da una parte, la stimolazione e la promozione del linguaggio, dall'altra l'inserimento sociale e lo sviluppo culturale.<sup>377</sup>

#### 4.2.4 L'ipotesi scientifica

L'ipotesi scientifica stabilì, quindi, che l'acquisizione del linguaggio verbale sarebbe stata sostenuta:

- A. con l'integrazione di attività che sviluppano le capacità logico-percettive in processo reversibile;
- B. sfruttando il processo logico di simbolizzazione in linguaggi non-verbali ai fini della conversione dei messaggi in linguaggio verbale;
- C. stimolando lo sviluppo psicomotorio con attività che impegnano contemporaneamente processi logici e abilità linguistiche;
- D. programmando attività di lavoro comunitario in soggetti svantaggiati e normali e contatti con l'ambiente esterno.<sup>378</sup>

E' interessante notare come, nei presupposti scientifici dell'intervento educativo, venga esplicitamente richiamata la tesi centrale del modello olo dinamico dell'apprendimento educativo, quando gli autori rimarcano che

L'ipotesi scientifica investe una problematica assai complessa, poiché, pur focalizzandosi sullo sviluppo del linguaggio verbale, chiama in causa la promozione di ogni altra facoltà umana. Operare, per fare superare l'handicap del linguaggio, in un soggetto svantaggiato significa nel contempo restaurare, tonificare e potenziare le sue capacità di conoscenza, di immaginazione, di volontà, ecc., cioè favorire uno sviluppo biopsichico tale da permettere un'armonica maturazione della personalità del soggetto in tutto il suo complesso. E' sufficiente, per focalizzare l'importanza del problema, riflettere che utilizzare in modo adeguato la <<parola>>, entrando in comunicazione con gli altri, nel senso più largamente umano, individuale e sociale, significa comprendere la realtà ed esprimerla.<sup>379</sup>

Indichiamo, sempre sinteticamente, anche gli altri, importanti, riferimenti scientifici della ricerca:

- si aderì alle tesi di una semiotica della significazione,<sup>380</sup> che estende il campo di indagine della semiotica a tutto ciò che significa o comunica qualcosa e ci si concentrò sulla possibilità che, mantenendo inalterato il significato, fosse più semplice la trasposizione del significante non-verbale in significante verbale di quanto non risultasse la

---

<sup>377</sup> Ibi, p. 25.

<sup>378</sup> Ibidem.

<sup>379</sup> Ibidem.

<sup>380</sup> Ibi, p. 27.

verbalizzazione diretta, fornendo, così, ai ragazzi una gamma assai più vasta di codici interpretativi della realtà;

- si assunse il concetto di sistemi operatori<sup>381</sup>, non potendo isolare nel soggetto una funzione logica dalle altre, per cui l'utilizzazione di codici non linguistici e linguistici fu intimamente legata allo sviluppo logico-percettivo, all'interno del quale il processo di classificazione rivestì un'importanza notevole, anche per la costruzione del linguaggio, per le operazioni di analisi e sintesi attraverso cui procede. Lo sviluppo delle funzioni logiche risultava fondamentale per aggredire, "fin dalle radici, il 'guasto' del potenziale locutorio nei soggetti ritardati"<sup>382</sup>; nel far questo si scelse di partire dall'educazione percettiva, favorendo una percezione attiva, di contro ad una passiva, nella convinzione che 'percepire visivamente' potesse divenire 'pensare visivamente'.<sup>383</sup>
- si assunse il punto di vista della psicolinguistica nel concetto di 'competenza comunicativa'<sup>384</sup>;
- si partì sempre dal vivo delle situazioni, dalla verbalizzazione in situazione, non solo per intervenire su specifiche menomazioni del linguaggio, ma anche per la costruzione implicita di strutture grammaticali<sup>385</sup>;
- si cercò di attivare sia competenze sociali sia competenze comunicative, nella convinzione che la struttura conoscitiva è solo una parte della struttura della personalità e questa può cambiare e svilupparsi anche mediante nuove relazioni con l'ambiente circostante<sup>386</sup>.

#### 4.2.5 Storia della sperimentazione

La sperimentazione, per delineare brevemente una sua storia, iniziò nell'ottobre del 1975 con le classi III e procedette sempre per unità didattiche (UU.DD), completamente strutturate e preparate dagli insegnanti insieme ai referenti scientifici<sup>387</sup>; tali UU.DD.

---

<sup>381</sup> Ibi, p. 28.

<sup>382</sup> Ibi, p. 31.

<sup>383</sup> Ibidem.

<sup>384</sup> Ibi, p. 32.

<sup>385</sup> Ibi, p. 34.

<sup>386</sup> Ibi, p. 36.

<sup>387</sup> Solo all'inizio venne usato materiale già pronto (schede IARD per i test iniziali e materiale SHARP) ma risultò subito non rispondente alle esigenze degli studenti e della ricerca, per cui venne completamente sostituito alla fine del primo anno.

dovevano rispondere sia alle esigenze degli alunni in difficoltà sia alle richieste degli alunni con dotazione standard; la preparazione degli insegnanti venne effettuata organizzando corsi, svolti all'inizio di ogni anno scolastico, per l'attuazione di una metodologia di tipo sperimentale e svolgendo incontri periodici di sostegno e verifica dell'azione didattica. Per quanto riguarda i sussidi didattici si partì utilizzando diapositive, appositamente riprodotte, per introdurre poi registratori (utili per l'autocontrollo della lettura, per la revisione dei prodotti linguistici degli alunni, per il riascolto delle interviste all'interno e all'esterno dell'istituto) ed infine strumenti scientifici di varia natura, macchine fotografiche che gli alunni stessi potevano adoperare, programmi televisivi per le esercitazioni linguistiche più diverse.<sup>388</sup>

Una tabella può riassumere le attenzioni specifiche che dovevano essere tenute presenti.

---

<sup>388</sup> Ibi, pp. 41-42.

Figura 3. Tabella relativa alle necessità specifiche da considerare nel corso della ricerca.<sup>389</sup>

Necessità specifiche:	Sviluppo della capacità di:
<p>a. considerare lo sviluppo del linguaggio in rapporto allo sviluppo cognitivo e alla maturazione sociale;</p> <p>b. superare l'inadeguatezza espressivo-linguistica sia attraverso un arricchimento di contenuti di esperienza e del lessico corrispondente sia attraverso un perfezionamento dell'uso morfosintattico;</p> <p>c. ampliare le capacità di comunicazione mediante l'uso dei linguaggi non verbali, soprattutto al fine di realizzare un'utilizzazione più idonea del linguaggio verbale sia sul piano orale sia su quello scritto;</p> <p>d. correggere i frequenti casi di dislessia e ampliare il possesso delle tecniche di lettura sia sul piano strumentale sia sul piano della comprensione dei contenuti (<i>legastenia</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamento pratico</li> <li>- simbolizzazione</li> <li>- rilevazione di differenze e uguaglianze</li> <li>- classificazione</li> <li>- seriazione</li> <li>- percezione della coerenza della forma</li> <li>- strutturazione dello spazio</li> <li>- strutturazione temporale di eventi</li> <li>- strutturazione logica di eventi</li> <li>- analisi e sintesi</li> <li>- interpretazione del messaggio visivo</li> <li>- interpretazione del messaggio mimico</li> <li>- interpretazione del messaggio musicale</li> <li>- interpretazione del messaggio verbale orale e scritto</li> <li>- lettura strumentale</li> <li>- creatività</li> <li>- competenza morfosintattica della frase</li> <li>- ortografia in connessione con ortofonia</li> <li>- competenza sociale.</li> </ul>

#### 4.2.6 Pianificazione degli interventi

La pianificazione degli interventi, “considerato che la maturazione della personalità è connessa ad attività di tipo operativo individuale e che i comportamenti del singolo individuo sono in rapporto con i comportamenti degli altri individui”<sup>390</sup>, fu affidata ad una serie di operazioni didattiche, prestabilite ma aperte nella loro struttura, suscettibili di evoluzioni in rapporto alle situazioni vive. Diverse capacità dovevano essere sviluppate, per cui, in sede di pianificazione, si cercò di mettere in luce le attività più specifiche, di cui segue l'elenco <sup>391</sup>, che andavano a stimolare, sostenere e sviluppare dette capacità.

<sup>389</sup> Tabella desunta da: Renzo Titone, Francesco Cipolla, Giuseppina Mosca, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, op. cit., pp. 38-39.

<sup>390</sup> Ibi, pp. 42-43.

<sup>391</sup> Ibi, pp. 43-48.

- Attività psicomotorie;
- osservazione diretta della realtà;
- osservazione della realtà mediata da immagini;
- osservazione della realtà mediata da letture;
- socializzazione all'interno dell'Istituto;
- socializzazione all'esterno dell'Istituto.

Ogni capacità richiede la messa in atto di operazioni di diversa natura. in quanto la formazione di una abilità richiede sempre la possibilità di reagire a situazioni differenti.<sup>392</sup>

1. *Capacità di comportamento pratico*, sviluppata mediante:

- a. attività manuali;
- b. immagini che stimolano alla soluzione di un problema;
- c. quesiti;
- d. giochi;
- e. uso di macchine fotografiche e registratori durante le visite guidate e le interviste all'interno e all'esterno dell'Istituto;

2. *Capacità di simbolizzazione*, per la quale ci si avvale di linguaggi non verbali:

- a. mimico-gestuale;
- b. coloristico;
- c. grafico;
- d. codice della segnaletica stradale;
- oltre a:
- d. stimoli tattili, sonori, olfattivi, gustativi;

3. *Capacità di rilevare differenze ed uguaglianze*, potenziata:

- a. soppesando oggetti della stessa forma e di peso diverso o dello stesso peso e di forma diversa;
- b. facendo riconoscere la conservazione della quantità;
- c. esercitando i sensi a riconoscere le proprietà che distinguono gli oggetti;
- d. mettendo a confronto immagini simili;
- e. manipolando lettere dell'alfabeto in legno o altro materiale;
- f. confrontando dati della realtà;
- g. mettendo a confronto immagini di costumi e utensili di epoche storiche diverse;
- h. mettendo a confronto immagini che rappresentano ambienti geografici diversi;
- i. confrontando dati della realtà con immagini aventi analogo soggetto.

---

<sup>392</sup> Ibi, pp. 48-57.

4. *Capacità di classificazione*, basata sui seguenti principi:
- a. principio di classificazione per affinità generali;
  - b. principio di classificazione secondo la funzione;
  - c. altri principi, scelti dagli alunni stessi.
5. *Capacità di seriazione*, stimolata:
- a. facendo disporre in ordine di altezza, crescente o decrescente, oggetti della stessa natura, ma di dimensioni diverse;
  - b. come sopra, ma con immagini;
  - c. con immagini, ma facendo riferimento alle dimensioni reali.
6. *Capacità di percezione della coerenza della forma*, sviluppata:
- a. facendo percepire in un'immagine l'eventuale elemento di disturbo;
  - b. riorganizzando la coerenza della struttura in figure geometriche;
  - c. anagrammando lettere dell'alfabeto, in modo da ottenere parole significative;
7. *Capacità di strutturazione temporale di eventi*, esercitata:
- a. mettendo a confronto l'età di persone appartenenti a diverse generazioni;
  - b. osservando nella realtà del territorio costruzioni di epoche diverse ed ordinandole dalla più antica alla più moderna;
  - c. utilizzando con lo stesso criterio immagini rappresentanti costruzioni;
  - d. utilizzando documenti scritti, attestanti l'esistenza di monumenti oggi scomparsi o trasformati;
  - e. riordinando vignette in modo da costruire una storiella
  - f. riordinando 'pezzi' di un racconto scritto;
  - g. classificando parole in prospettiva diacronica;
  - h. utilizzando lo studio della storia.
8. *Capacità di strutturazione dello spazio*, educata:
- a. mediante attività che miravano alla costruzione progressiva dei rapporti spaziali fra il soggetto e gli oggetti circostanti;
  - b. con la misurazione delle distanze fra il soggetto e gli oggetti circostanti;
  - c. con la misurazione delle distanze, nella carta stradale, fra il luogo di residenza e le città vicine;
  - d. utilizzando, nello studio della geografia, immagini rappresentanti ambienti, lavori e costumi diversi.
9. *Capacità di strutturazione logica di eventi*, sviluppata:
- a. fornendo un'immagine di alcuni dati relativi ad una situazione e stimolando a dare risposte coerenti ai dati stessi;

- b. strutturando insieme dati generali forniti da una lettura con dati particolari, per giungere a soluzioni coerenti;
- c. confrontando i risultati di elementari esperienze di fisica con i principi generali;
- d. traendo la conclusione di brevi favole.

10. *Capacità di analisi e di sintesi*, esercitata mediante:

- a. operazioni manuali su oggetti;
- b. l'apprendimento della lettura e della scrittura, in cui ogni parola veniva smontata ossia scomposta nei singoli grafemi significanti (analisi) e poi ricomposta nella sua unità significativa (sintesi);
- c. la guida alla lettura analitica delle immagini e alla comprensione del loro significato complessivo;
- d. l'analisi dell'ambiente e la descrizione delle relazioni fra l'ambiente, l'uomo e le sue attività;
- e. la ricomposizione di 'pezzi' in una figura geometrica;
- f. la guida alla lettura approfondita di un testo.

11. *Capacità di interpretazione del messaggio visivo*, sviluppata:

- a. con la decodificazione di immagini singole;
- b. con la decodificazione di immagini in sequenza, formanti un racconto;
- c. con il confronto fra un'immagine e un messaggio scritto contrastante per il significato.

12. *Capacità di interpretazione del messaggio mimico*, motivando i ragazzi all'interpretazione di:

- a. azioni mimate da un compagno o dall'insegnante;
- b. favole mimate da gruppi di ragazzi;
- c. atteggiamenti espressivi di mimica facciale, rilevati su immagini.

13. *Capacità di interpretazione del messaggio musicale*, sviluppata:

- a. eseguendo disegni e composizioni coloristiche durante l'ascolto di un brano musicale;
- b. riferendo verbalmente sulla propria interpretazione grafica o coloristica del brano musicale.

14. *Capacità di interpretazione e quella di produzione del messaggio verbale orale e scritto, la competenza lessicale, la capacità di strutturazione morfosintattica degli elementi della frase e l'ortografia*, costituenti gli obiettivi fondamentali delle UU.DD. delle tre classi, venivano favorite, trasversalmente, da tutte le attività proposte; per esse vennero, inoltre, strutturate esercitazioni specifiche. Nelle diverse fasi delle



UU.DD. si diede la precedenza al linguaggio verbale orale, quale forma immediata di comunicazione, mentre la forma scritta assunse la funzione di autocontrollo della comunicazione.

15. *Capacità di lettura strumentale*, sviluppata:

- a. programmando attività specifiche per il recupero della capacità di lettura e scrittura;
- b. adoperando il registratore per controllare l'intonazione e il ritmo della lettura.

16. *Creatività*, per la cui educazione vennero usate, prevalentemente, delle immagini che presentavano:

- a. pochi dati dei quali si chiedeva un arricchimento;
- b. una certa ambiguità interpretativa;
- c. una situazione che non si prestava ad equivoci, in relazione alla quale si doveva costruire un dialogo tra due personaggi;
- d. una situazione che stimolava la fantasia.

17. *Competenza sociale*, promossa, essenzialmente, mediante la conversazione e il dialogo, modo potente e dinamico di istituire rapporti interpersonali.

L'organizzazione del materiale venne fondata su un modello attivistico dell'apprendimento educativo, secondo la concezione di Titone, per il quale alcuni principi sono essenziali ai fini di un apprendimento attivo:

la ritenzione, data dalla capacità, una volta realizzata l'esperienza, di memorizzarla;

l'elaborazione, che consiste nella modificazione personale dell'esperienza acquisita, al fine di renderla disponibile all'utilizzazione;

l'integrazione, per la quale l'esperienza deve divenire parte integrante della personalità, attraverso il completamento delle parti del processo di apprendimento e l'istituzione di un rapporto dinamico della personalità con l'esperienza appresa;

l'utilizzazione, cioè la gestione, l'uso delle esperienze acquisite, secondo determinati fini.

#### 4.2.7 L'unità didattica

Per organizzare materiale ed attività così orientate, si scelse la struttura dell'unità didattica, la quale prevedeva, attraverso costanti controlli, l'inserimento di procedimenti correttivi.

Chiariamo cosa s'intende per U.D.: mentre con il termine 'unità' si indica un tutto organico e sistematico, in quanto costituito da parti concordi, con la parola 'didattica', in relazione a 'unità',

si connota un metodo, una tecnica, tale da garantire un apprendimento unitario (non episodico), che ingloba da un canto il processo di 'ritenzione' e dall'altro i processi di 'elaborazione', 'integrazione', 'utilizzazione' di esperienze.

Il soggetto, nel percorrere le varie fasi dell'U.D., è posto - mediante la trasferenza - nelle condizioni ottimali per utilizzare, in maniera adattiva, le esperienze effettuate; applica, cioè, abilità già acquisite e provate, che ricevono 'rinforzo' e 'potenziamento' con l'adattarsi a situazioni sempre nuove. L'U.D., pertanto, non può in nessun modo considerarsi quale serie di lezioni neutre e con funzione puramente informativa; al contrario, nella sua struttura unitaria, a livello profondo, impegna, in ogni sua fase, il sistema concettuale dei soggetti, attraverso operazioni di analisi e sintesi. Inoltre, la convergenza di stimoli di natura diversa, con la rielaborazione, ri-creazione e creazione di dati, promuove la capacità creativa, che non è, come superficialmente appare, una facoltà innata, ma può essere educata e stimolata mediante tecniche e procedure appropriate.<sup>393</sup>

Le fasi dell'U.D., di cui si parla nel brano riportato, sono indicate, in una nota<sup>394</sup>, come: gradualità, intercambiabilità delle fasi, approfondimento, ricupero, riconoscibili per le qualità del modello modulare di Titone.

In ogni U.D. sono presenti due parti, non distinte, ma interfunzionali: una parte socializzante ed una individualizzante, ciò significa che

l'U.D., nella sua totalità, segue uno svolgimento eminentemente individualizzante, pur nel processo di socializzazione e che a momenti individualizzanti, nell'esecuzione di specifiche attività (in cui ciascun alunno procede secondo il proprio ritmo di apprendimento e secondo il proprio livello maturazionale), si affiancano momenti di lavoro comunitario, in cui ciascun soggetto viene motivato ad apportare il proprio individuale contributo al lavoro collettivo.<sup>395</sup>

#### 4.2.8 Verifica

Per la verifica<sup>396</sup> dell'ipotesi sperimentale e della validità del materiale approntato e per la valutazione dei soggetti in osservazione, furono adottate le prove oggettive e l'osservazione sistematica. Non ci si servì del gruppo di controllo essendo il campione sperimentale già molto esiguo per poterlo scindere in due gruppi; inoltre esso avrebbe reso più complessa, senza arricchirla in validità, la valutazione dei risultati, per il fatto che molti nuovi soggetti erano immessi, ogni anno, nelle classi ed altri ne uscivano. Altre tre ragioni di tale scelta vengono illustrate: l'impossibilità di tenere assolutamente separati il gruppo sperimentale e quello di controllo, i quali avrebbero comunque condiviso spazi e tempi all'interno dell'Istituto; l'impossibilità di garantire che il gruppo di controllo fosse talmente omogeneo, in relazione al gruppo sperimentale, da assicurare confronti sicuri; la

---

<sup>393</sup> Ibi, p. 59.

<sup>394</sup> Ibidem.

<sup>395</sup> Ibi, p. 61.

<sup>396</sup> Ibi, pp. 64-67.

valutazione degli aspetti negativi del gruppo di controllo nella realtà delle ricerche pedagogiche, determinandosi in tale gruppo, subalterno a quello sperimentale, un comportamento di emarginazione.

*Le prove oggettive* venivano somministrate al principio e alla fine di ogni scolastico, quali test iniziali e finali. *I test iniziali* dovevano misurare lo stadio di sviluppo iniziale degli alunni, relativamente alle diverse capacità logiche e linguistiche considerate; essi furono usati anche per mettere in luce i deficit dei singoli alunni, al fine di predisporre un'adeguata terapia individualizzata. *I test finali* restituirono la misura dei livelli di sviluppo raggiunti dagli alunni e, insieme ai dati emersi dall'osservazione sistematica da parte degli insegnanti, consentirono di verificare, mediante la comparazione con i risultati iniziali, la validità dell'ipotesi. Questi test erano costituiti da *retest*, per una comparazione esatta dei risultati iniziali e finali, e *prove suppletive*, strutturate in: prove che presentano maggiori difficoltà ma misurano le stesse capacità logiche presenti nei retest; prove che misurano nuovi aspetti delle stesse capacità logiche, mediante problemi di diversa natura; test culturali, per dare una misura delle nozioni assimilate mediante le UU.DD.

L'*osservazione sistematica* venne portata avanti dagli insegnanti, i quali prendevano appunti sulla misura in cui, in ciascuna attività, l'alunno raggiungeva le abilità ipotizzate. Nel corso degli incontri periodici erano discusse le notazioni relative ad alunni che presentavano particolari problemi di comportamento o di rendimento scolastico, al fine di stabilire comunitariamente le modalità più idonee di intervento.

Alla fine dell'anno tutte le notazioni venivano sintetizzate in un profilo descrittivo, tendente a mettere a punto il livello di maturazione globale della personalità dell'alunno e i livelli di crescita nelle abilità logico-linguistiche.<sup>397</sup>

L'osservazione sistematica, rispetto alle prove oggettive, fornì una maggiore quantità di informazioni e non si presentò inquinata da contingenze particolari di tipo emotivo che potevano emergere durante le verifiche. Per aiutare gli insegnanti a rilevare quei dati così importanti ai fini della ricerca, si predispose uno schema di profilo iniziale e finale, che riportiamo di seguito:

Specificare:

- a. come il ragazzo comprende il messaggio orale;
- b. come il ragazzo comprende il messaggio scritto; inoltre, per la lettura strumentale:
  1. se vi sono inversioni di sillabe, blesità, balbuzie, mogilalie, ecc. o disturbi di vista;
  2. come attua le pause;
  3. come realizza le tonalità (interrogazione, esclamazione, ecc.);

---

<sup>397</sup> Ibi, p. 65.

- c. come il ragazzo produce il messaggio orale:
  - 1. come pronuncia le singole parole (specifici difetti di pronuncia);
  - 2. come organizza i singoli periodi (se lega le frasi; se non riesce ad organizzare la frase);
- d. come il ragazzo produce il messaggio scritto:
  - 1. come scrive le singole parole (errori di ortografia);
  - 2. come organizza gli enunciati (periodi e frasi).<sup>398</sup>

Possiamo provare a schematizzare questa parte della ricerca:

Figura 4. Metodologia di verifica.

<i>RICERCA CON SCHEMA QUASI-SPERIMENTALE (DEL CICLO ISTITUZIONALE)</i>			
CAMPIONE		METODOLOGIA DI VERIFICA	
		PROVE OGGETTIVE.	OSSERVAZIONI SISTEMATICHE.
Gruppo sperimentale	SI'	Test iniziali.	Notazioni sistematiche sui singoli alunni. Compilazione di un profilo iniziale e finale dei singoli alunni.
		Test finali: retest prove suppletive	
Gruppo di controllo	NO		

Con questa metodologia di verifica, gli allievi, partendo dalle anamnesi medico-psicopedagogiche iniziali, passando attraverso i controlli parziali effettuati dagli insegnanti (relativi alle diverse capacità logiche e linguistiche e al comportamento sociale), giungendo ai profili e ai test finali, venivano analizzati nella loro personalità integrale e nelle specifiche situazioni di comportamento verbale.<sup>399</sup>

#### 4.2.9 Risultati della ricerca

Prima di illustrare i risultati della ricerca, presentiamo una tabella che schematizzi le sue componenti essenziali.

<sup>398</sup> Ibi, pp. 66-67.

<sup>399</sup> Ibi, p. 67.

Figura 5. Schema generale della ricerca.

<i>RICERCA CON SCHEMA QUASI-SPERIMENTALE (DEL CICLO ISTITUZIONALE)</i>						
CAMPIONE		VARIABILE INDIPENDENTE	VARIABILE DIPENDENTE	METODOLOGIA DI VERIFICA		FORMAZIONE DEGLI SPERIMENTATORI
				PROVE OGGETTIVE.	OSSERVAZIONI SISTEMATICH E	
Gruppo sperimenta le	SI'	Unità Didattiche  Sviluppo delle capacità logico- percettive  Sviluppo del processo logico di simbolizzazio ne in linguaggi non verbali	Capacità linguistiche  Abilità logico- percettive	Test iniziali.	Notazioni sistematiche e sui singoli alunni. Compilazio ne di un profilo iniziale e finale dei singoli alunni.	Corsi ad inizio d'anno per l'attuazione della metodologia sperimentale. Incontri periodici di sostegno e verifica dell'azione didattica.
				Test finali: - retest - prove suppletive		
Gruppo di controllo	NO					

I dati che qui si restituiscono riguardano tutti gli alunni che frequentarono, anche per un solo anno, il primo triennio di sperimentazione 1975-1978. In questo caso, come anche nel secondo triennio, non fu possibile realizzare un'adeguata analisi comparativa tra i dati rilevati al principio e alla fine del ciclo, poiché ogni anno alcuni alunni lasciarono l'Istituto ed altri vi furono ammessi, variando così la composizione delle classi, tanto che dei 23 alunni, totale dei frequentanti le tre classi terze nell'anno scolastico 1975-1976, soltanto 12 completarono il triennio sperimentale.

L'analisi dei dati si propone di verificare se e fino a qual punto due variabili fondamentali dell'ipotesi sono valide, alla luce dei dati numerici elaborati dal calcolatore. Le variabili alle quali ci riferiamo sono le seguenti:

L'acquisizione del linguaggio verbale viene sorretta:

- con l'integrazione di attività che sviluppino le capacità logico-percettive in un processo reversibile;
- sfruttando il processo logico di simbolizzazione in linguaggi non verbali, ai fini della conversione dei messaggi in linguaggio verbale.

Specificamente l'analisi si propone pertanto di verificare se e fino a qual punto:

- a. laddove si è realizzata una maturazione significativa delle capacità logico-percettive, si riscontra una correlazione di significatività con la maturazione delle capacità linguistiche;
- b. laddove l'uso didattico dell'immagine ha determinato una maturazione nell'interpretazione del messaggio visivo, si riscontra, in sintonia, una maturazione di abilità logico-percettive e di attività verbalizzante.<sup>400</sup>

Il gruppo sperimentale fu sottoposto, nel corso del triennio, ad un lavoro organizzato per Unità Didattiche, fondate sul modello modulare e sul modello olodinamico dell'apprendimento educativo formulati di Titone, mediante le quali venivano svolte attività indirizzate allo sviluppo delle capacità logico-percettive e del processo logico di simbolizzazione in linguaggi non verbali (variabile indipendente), per promuovere l'acquisizione del linguaggio verbale (variabile dipendente), sotto forma di maturazione delle capacità linguistiche, maturazione delle abilità logico-percettive<sup>401</sup> e maturazione dell'attività verbalizzante.

Nello specifico, le variabili sulla base delle quali si raccolsero i dati sono le seguenti, divise in due gruppi, riguardanti, il primo, le capacità logico-percettive, e, il secondo, le abilità linguistiche:

Figura 6. Le variabili dipendenti sulla base delle quali furono raccolti i dati per la valutazione dei risultati della ricerca sperimentale.

<b>CAPACITÀ LOGICO-PERCETTIVE</b>	<b>ABILITÀ LINGUISTICHE</b>
Capacità di classificazione	Capacità di interpretazione del messaggio scritto
Capacità di seriazione	Potenziale lessicale
Capacità di identificare differenze ed uguaglianze (capacità percettive)	Capacità di strutturazione morfosintattica degli elementi della frase
Capacità di strutturazione temporale di eventi	Ortografia
Capacità di interpretazione del messaggio visivo	

<sup>400</sup> Ibi, pp. 71-72.

<sup>401</sup> In un processo reversibile che promuovendo l'una, l'abilità logico-percettiva, stimolava l'altra, l'abilità linguistica, la quale sosteneva un ulteriore miglioramento nelle abilità logico-percettive, che davano un nuovo impulso all'attività verbalizzante.

Rimandiamo alla lettura diretta della ricerca per una conoscenza approfondita dei dati, mentre qui scegliamo di presentarne solo una sintesi; la loro lettura analitica, condotta dagli sperimentatori, permise di affermare che:

1. esisteva una stretta e significativa correlazione fra sviluppo di capacità logico-percettive e potenziamento di abilità locutorie;
2. l'utilizzazione didattica di materiale iconico favorì i processi di maturazione nei due ordini di abilità (logico-percettive e linguistiche).<sup>402</sup>

Per quanto riguarda il punto 1., riportiamo i risultati, espressi in percentuale, conseguiti nelle prove finali delle classi III.

Figura 7. Risultati, espressi in percentuale, conseguiti nelle prove finali delle III classi.<sup>403</sup>

<i>CAPACITA'</i>	III B	III C	III A
Capacità di classificazione	100,00	80,36	79,50
Capacità di seriazione	100,00	79,17	57,14
Capacità percettiva	85,83	86,67	60,95
Capacità di strutturazione temporale di eventi	95,83	70,83	57,14
Potenziale lessicale	98,50	85,50	82,86
Capacità di strutturazione morfosintattica degli elementi della frase	98,21	95,54	65,00
Ortografia	22,88	2,34	9,72

Le capacità linguistiche fecero registrare, nel totale delle classi III, un incremento altamente significativo:

Potenziale lessicale: 0,001%

Capacità di strutturazione morfosintattica degli elementi della frase: 0,001%

La situazione ortografica, per la quale si dovette segnare un regresso, anche se non significativo (al 12,804%), migliorò rapidamente in IV e raggiunse, in V, un incremento altamente significativo (0,001%).

<sup>402</sup> Ibi, p. 117.

<sup>403</sup> Cfr. ibi, p. 119.

Ponendo a confronto le percentuali conseguite nelle prove finali, relative alle capacità logico-percettive, del totale delle classi III e IV, si evince la notevole superiorità dei risultati conseguiti dalle IV.

Figura 8. Risultati delle prove finali delle classi III e IV, espressi in percentuali, relativi alle capacità logico-percettive.<sup>404</sup>

<i>CAPACITA' LOGICO-PERCETTIVE</i>	<i>Totale classi III</i>	<i>Totale classi IV</i>
Capacità di classificazione	86,96	100,00
Capacità di seriazione	79,81	100,00
Capacità percettiva	78,55	86,09
Capacità di strutturazione temporale di eventi	75,36	77,17
Capacità di interpretazione del messaggio visivo		86,96

Poiché le capacità di classificazione e seriazione attinsero in IV il punteggio massimo, si considerarono consolidate e non si ritenne opportuno strutturare ancora in V dei test che le misurassero, focalizzando l'azione didattica sullo sviluppo delle abilità logiche e linguistiche. Il punteggio massimo nella capacità di identificare differenze e uguaglianze (capacità percettiva) e nella capacità di interpretazione del messaggio visivo venne raggiunto nelle classi V, dove queste due capacità fecero registrare percentuali rispettivamente pari a: 113,64% e 104,55%.<sup>405</sup> Solo la capacità di strutturazione temporale di eventi non raggiunse, neanche in V, il massimo livello: 77,17% in IV; 74,62% in V. In corrispondenza, il ritmo di evoluzione delle capacità linguistiche fu il seguente<sup>406</sup>:

<sup>404</sup> Cfr. ibi, p. 120.

<sup>405</sup> Per capire queste percentuali e spiegare punteggi in percentuale oltre il 100, occorre sapere che, nei test iniziali e finali, oltre agli item obbligatori, la cui soluzione totale comportava il punteggio massimo (il 100%), erano presenti anche item facoltativi, che gli alunni, fra l'altro, risolsero con esattezza nelle prove finali e, per distrazione, solo parzialmente in quelle iniziali. Cfr. ibi, p. 105.

<sup>406</sup> Cfr. ibi, pp. 120-121.



Figura 9. Ritmo di evoluzione delle abilità linguistiche.

<i>Abilità</i>	<i>Variazioni</i>		III	IV	V
Potenziale lessicale	incremento altamente significativo		0,001%		
	incremento medio per alunno di parole			33,21%	6,18%
Capacità di strutturazione morfosintattica	incremento altamente significativo		0,001%		0,001%
	incremento significativo			1,467%	
Ortografia	errori espressi in %	test iniziali	87,34%		
		test finali			4,75%

Per quanto riguarda la verifica del punto 2., cioè se l'utilizzazione didattica di materiale iconico favorì i processi di maturazione nelle abilità logico-percettive e in quelle linguistiche, gli autori affermano:

Nei soggetti che compongono il campione sperimentale, la capacità di interpretazione del messaggio visivo è stata promossa e si è via via maturata nell'arco del triennio, fino a raggiungere livelli ottimali. Ciò è avvenuto in parallelo al maturarsi delle abilità logico-percettive e linguistiche, tanto che si può dare per certo che la conseguita abilità di interpretazione del messaggio visivo abbia notevolmente contribuito allo sviluppo di queste capacità.<sup>407</sup>

I dati che presentano sono i seguenti:

---

<sup>407</sup> Ibi, p. 122.

Figura 10. Misura delle abilità logico-percettive e linguistiche rilevate nelle loro variazioni dalla IV alla V.<sup>408</sup>

	Abilità	Variazioni	IV	V
LP	Capacità di interpretazione del messaggio visivo	incremento altamente significativo		0,001%
		incremento significativo	2,563%	
		% conseguita nelle prove finali	86,96	104
LP	Capacità percettive	incremento altamente significativo	0,003%	0,001%
		% conseguita nelle prove finali		113,00
LP	Capacità di classificazione	% conseguita nelle prove finali	1E+02	
		non valutata		✓
LP	Capacità di seriazione	% conseguita nelle prove finali	1E+02	
		non valutata		✓
AL	Capacità di interpretazione del messaggio scritto	incremento altamente significativo	0,356%	
		differenza fra le percentuali		29,55
AL	Potenziale lessicale	incremento medio per alunno di parole	33,21%	6,18%
AL	Capacità di strutturazione morfosintattica della frase	incremento altamente significativo		0,001%
		incremento significativo	1,467%	
AL	Ortografia	incremento altamente significativo	0,001%	
		incremento poco significativo		7,011%

Legenda: LP = abilità logico-percettive

AL = abilità linguistiche

<sup>408</sup> Per una corretta interpretazione dei dati, è necessario tenere presente che:

- relativamente alle capacità logico-percettive e all'interpretazione del messaggio scritto, le differenze fra le percentuali registrano l'incremento conseguito in ciascuna capacità;
- per il potenziale lessicale viene indicata la differenza fra il numero di parole prodotte nei test iniziali e finali;
- per la capacità di strutturazione morfosintattica e per l'ortografia è indicata la differenza fra le percentuali di errori registrati nei test iniziali e finali.

Per quanto riguarda la voce "Capacità di interpretazione del messaggio scritto" fu possibile riportare solo la differenza fra le percentuali in valore assoluto, che è 29,55, a causa di un errore nell'inserimento del dato relativo al punteggio massimo delle prove iniziali.

Risultati % superiori a 100 sono il risultato dell'esecuzione di item obbligatori e di item facoltativi.

I dati fino ad ora esaminati riguardano i risultati conseguiti da tutti gli alunni, anche da quelli che lasciarono l'Istituto nel corso del triennio e da quelli che non frequentarono completamente il triennio. Furono analizzati, però, anche i dati relativi ai 12 alunni che compirono interamente il triennio di studi all'interno dell'Istituto, in sezioni differenti, per vedere:

- a. se questi dati confermavano i risultati forniti da quelli generali;
- b. se la terapia sperimentale, svolta per un intero triennio, fece conseguire ai 12 alunni in questione livelli superiori a quelli medi.

Per quanto riguarda il punto a. gli autori fecero i seguenti rilievi<sup>409</sup>:

- c'era una perfetta corrispondenza fra il punteggio pieno delle capacità di classificazione e seriazione in IV ed il sostanziale incremento registrato nello stesso anno nella capacità di strutturazione morfosintattica, a dire come lo sviluppo di abilità mentali, in particolare di quelle di classificazione e seriazione, regolamentino in modo implicito il comportamento del soggetto;
- la capacità di strutturazione morfosintattica registrò un più sostanziale incremento in V (la percentuale di errori di morfosintassi passò dal 24,70% alla fine della IV al 15,97% alla fine della V), in corrispondenza ad una completa maturazione delle capacità percettive, le quali raggiunsero, già all'inizio della V, percentuali superiori al 100%;
- alla progressiva maturazione delle capacità percettive e della capacità di interpretazione del messaggio visivo, corrispose un notevole progresso nell'ortografia, che registrò in IV un incremento altamente significativo, mentre la percentuale di errori diminuì dal 5,12% alla fine della IV al 3,89% alla fine della V;
- le percentuali superiori al 100%, fatte registrare fin dall'inizio della V per le capacità percettive e di interpretazione del messaggio visivo, furono il frutto delle molteplici esercitazioni attuate sulle immagini, utilizzate per strutturare logicamente il pensiero e sviluppare le capacità percettive. L'uso delle immagini concorse anche all'ampliamento del potenziale lessicale e semantico, registrato in particolare in IV, ma realizzato nell'arco di tutto il triennio.

Rispetto al punto b., se la terapia sperimentale, svolta per un intero triennio, fece conseguire ai 12 alunni in questione livelli superiori a quelli medi, gli autori registrano, per questi alunni, percentuali superiori a quelle conseguite dal totale degli alunni, spesso fin dalle prove iniziali, sia nella classe IV sia nella V. Il fenomeno risultò soprattutto vistoso per la capacità di strutturazione temporale degli eventi e nel potenziale lessicale, mentre le

---

<sup>409</sup> Cfr. ibi, pp. 124-125.

percentuali di errori di morfosintassi e di ortografia risultarono sensibilmente più basse di quelle registrate per il totale degli alunni.<sup>410</sup>

Confortati dai dati rilevati, gli autori della sperimentazione avanzarono, al termine del primo triennio di lavoro, le seguenti conclusioni:

Quanto sopra argomentato dimostra che il materiale didattico, con la sua varietà di stimoli, finalizzati ciascuno ad un preciso scopo educativo e didattico, ha incisivamente contribuito alla maturazione della personalità degli alunni e che quanti hanno seguito interamente l'iter didattico hanno attinto traguardi più avanzati rispetto a coloro che l'hanno percorso solo parzialmente.<sup>411</sup>

Per non limitare la sperimentazione, e la sua valutazione, ad un unico campione sperimentale, l'ipotesi scientifica e tutto il materiale elaborato furono sottoposti a nuova verifica, per cui, nell'anno scolastico 1976-1977, iniziò un nuovo ciclo sperimentale con soggetti che provenivano dalle classi seconde dell'Istituto o erano stati istituzionalizzati solo quell'anno.

Il nuovo campione sperimentale, nelle classi III, era costituito da 44 alunni (a differenza del primo campione che ne contava 23); dalla III alla V il gruppo si ridusse di 15 elementi, i quali lasciarono l'Istituto (nel primo triennio la riduzione era stata di un solo elemento); i soggetti diversamente abili erano in numero assai più alto, proporzionalmente, rispetto al primo triennio; 14 alunni, dei 44 di classe III, non sapevano né leggere né scrivere (nel primo campione il sistema simbolico scritto era utilizzato da tutti fin dalla classe III).

La composizione del nuovo campione sperimentale, dal 1976/77 al 1978/79, fu quindi la seguente:

Figura 11. Composizione del nuovo campione sperimentale nel triennio 1976/77 - 1978/79.<sup>412</sup>

Classi	Alunni	Soggetti aventi				
		capacità intellettuali inferiori alla norma	immaturità percettivo-motorie	turbe emotivo-affettive	alessia	dotazione standard
III	44	33	41	42	14	1
IV	33	28	23	26	4	2
V	29	13	15	20	0	3

<sup>410</sup> Cfr. ibi, pp. 125-126.

<sup>411</sup> Cfr. ibi, p. 126.

<sup>412</sup> Cfr. ibi, p. 133.

Per i 14 soggetti alessici fu organizzato un programma di recupero, da loro seguito con insegnanti di sostegno mentre i compagni svolgevano le esercitazioni scritte, e le prove oggettive iniziali e finali furono preparate in forma orale, ma già in classe IV tutti gli alunni rimasti in Istituto si impadronirono della strumentalità della lettura e scrittura, per cui, in V, ciascuno di loro poté eseguire per iscritto le prove oggettive, sia iniziali sia finali.

L'analisi dei dati raccolti con le prove oggettive convalidò le variabili fondamentali dell'ipotesi<sup>413</sup>, tanto che:

- all'incremento altamente significativo registrato in III nelle capacità logiche di seriazione, classificazione, strutturazione temporale di eventi, e all'incremento significativo delle capacità percettive, corrispose, nella stessa classe, un incremento altamente significativo nelle capacità linguistiche di interpretazione dei messaggi scritti e di ortografia;
- all'incremento altamente significativo conseguito in IV nell'interpretazione del messaggio visivo, corrispose, nella medesima classe, un decremento altamente significativo degli errori di morfosintassi e un notevolissimo accrescimento del potenziale lessicale;
- l'incremento altamente significativo che si registrò in V in tutte le capacità logiche e linguistiche, dimostrò il raggiunto equilibrio fra le diverse abilità;
- i dati relativi ai test suppletivi<sup>414</sup> registrarono risultati qualche volta superiori qualche altra volta leggermente inferiori a quelli dei retest, confermando sostanzialmente i risultati di questi ultimi.

Poiché i risultati che si presentano sono stati raggiunti sottoponendo, durante un triennio, il campione sperimentale a quella molteplicità e varietà di stimoli che costituiscono la principale caratteristica del materiale didattico, si ritiene di potere affermare che l'influenza di questo sui risultati ottenuti sia stata determinante.<sup>415</sup>

Fu attenzione di Titone e dei suoi collaboratori poter valutare anche l'efficacia delle variabili non quantificabili introdotte nel corso della sperimentazione, che furono:

---

<sup>413</sup> Ricordiamo che l'ipotesi scientifica stabiliva che l'acquisizione del linguaggio verbale sarebbe stata sostenuta:

- a. con l'integrazione di attività che sviluppino le capacità logico-percettive in processo reversibile;
- b. sfruttando il processo logico di simbolizzazione in linguaggi non-verbali ai fini della conversione dei messaggi in linguaggio verbale;
- c. stimolando lo sviluppo psicomotorio con attività che impegnano contemporaneamente processi logici e abilità linguistiche;
- d. programmando attività di lavoro comunitario in soggetti svantaggiati e normali e contatti con l'ambiente esterno.

<sup>414</sup> Ricordiamo che i test suppletivi erano costituiti da prove di maggiore difficoltà rispetto ai retest.

<sup>415</sup> Ibi, p. 135.

1. attività psicomotorie capaci di impegnare contemporaneamente processi logici e abilità linguistiche;

2. attività di socializzazione:

- lavoro comunitario fra soggetti svantaggiati e soggetti in condizioni di vantaggio socio-culturale;
- contatti con l'ambiente esterno all'istituto.<sup>416</sup>

Tali variabili furono attentamente considerate dagli sperimentatori e la valutazione della loro efficacia rispetto agli obiettivi della ricerca fu rilevata mediante periodiche e sistematiche registrazioni suddivise in tre gruppi:

- notazioni sulle attività didattiche relative ai linguaggi non verbali e all'uso delle diapositive come stimolo alla verbalizzazione;
- notazioni sugli esercizi finalizzati all'educazione psicomotoria;
- notazioni sulle reazioni degli alunni alle attività socializzanti.

I dati che ne emersero confermarono la validità dei dati numerici e diedero la possibilità di rilevare come le due variabili qualitative 1. e 2. influirono sulla crescita dei soggetti sottoposti a sperimentazione e, quindi, anche sui risultati positivi forniti dagli stessi dati numerici.<sup>417</sup>

Riportiamo le conclusioni degli autori:

Si è avuta la possibilità di accertare che, rimuovendo i disturbi della motilità, che inceppano l'abilità manipolativa, il soggetto acquista, con la fiducia in se stesso, anche il bisogno di aprirsi verso gli altri, dimostrandosi disponibile a contatti umani.

Siffatta disponibilità è incrementata molte volte sia dal contatto con soggetti normali, che lo stimolano a comunicare sia dall'espandersi dello 'spazio sociale', in quanto questo diviene per lui struttura creatrice di linguaggio.

Si ritiene, pertanto, che i risultati conseguiti possano considerarsi quale verifica dell'ipotesi nel suo complesso: infatti, nessuna delle variabili si è dimostrata superflua. I risultati conseguiti nello sviluppo linguistico nei soggetti di sperimentazione sono da attribuirsi essenzialmente alla concorrenza e alla interagenzia delle diverse componenti educative previste dall'ipotesi, che trova la sua piattaforma operativa nel presupposto che la padronanza dei sistemi simbolici e, soprattutto, del linguaggio, sono il risultato di un assetto globale della personalità.<sup>418</sup>

---

<sup>416</sup> Cfr. ibi, p. 149.

<sup>417</sup> Cfr. ibi, p. 150. Nelle pagine 150 e segg. è riportata una selezione delle osservazioni più significative, provenienti dai diari della sperimentazione, dai profili finali degli alunni e dai quaderni degli alunni, ma anche dai referti psicologici e dalle anamnesi familiari e personali oltre che dalle osservazioni degli insegnanti.

<sup>418</sup> Cfr. ibi, pp. 149-150.

Giunti a questo punto, prima di ponderare una valutazione dei modelli di Titone fornita da questa sperimentazione, riassumiamo gli elementi essenziali di quest'ultima, visualizzabili mediante due schematizzazioni analitiche.

Fig. 12. Schema della ricerca secondo tre dei suoi elementi: variabile indipendente, variabile dipendente, metodologia di verifica.

Variabili indipendenti		Variabili dipendenti		Metodologia di verifica	
Quantificabili	Non quantificabili	Quantificabili	Non quantificabili	Prove oggettive	Osservazioni sistematiche* rispetto a
Struttura dell'Unità Didattica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attività psicomotorie</li> <li>- Osservazione diretta della realtà</li> <li>- Osservazione e della realtà mediata da immagini</li> <li>- Osservazione e della realtà mediata da letture</li> <li>- Socializzazione all'interno dell'Istituto</li> <li>- Socializzazione all'esterno dell'Istituto</li> </ul>	<u>Capacità logico-percettive:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- di classificazione</li> <li>- di seriazione</li> <li>- di identificare differenze ed uguaglianze</li> <li>- di strutturazione temporale di eventi</li> <li>- di interpretazione del messaggio visivo</li> </ul> <u>Abilità linguistiche:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- di interpretazione del messaggio scritto</li> <li>- di strutturazione morfosintattica</li> <li>- potenziale lessicale</li> <li>- ortografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiducia in se stessi</li> <li>- Bisogno di aprirsi verso gli altri</li> <li>- Disponibilità ai contatti umani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test iniziali</li> <li>- Test finali: <ul style="list-style-type: none"> <li>▸ retest</li> <li>▸ prove suppletive</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attività didattiche relative ai linguaggi non verbali</li> <li>- Uso delle diapositive come stimolo alla verbalizzazione</li> <li>- Esercizi volti all'educazione psicomotoria</li> <li>- Reazioni degli alunni alle attività socializzanti</li> <li>- Comprensione del messaggio orale</li> <li>- Comprensione del messaggio scritto</li> <li>- Produzione del messaggio orale</li> <li>- Produzione del messaggio scritto</li> </ul>

\* Le notazioni degli insegnanti sono relative a ciascun alunno in ogni attività

Fig. 13. Schema della ricerca secondo tre dei suoi elementi: ipotesi scientifica, presupposti scientifici, risultati.

Presupposti scientifici	Ipotesi scientifica	Risultati
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modello Olodinamico dell'apprendimento educativo (la struttura della conoscenza è solo una parte della struttura della personalità)</li> <li>- Semiotica della significazione</li> <li>- Concetto di sistemi operatori</li> <li>- Concetto psicolinguistico di competenza comunicativa</li> </ul>	<p>L'acquisizione del linguaggio verbale è sostenuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▸ con l'integrazione di attività che sviluppano le capacità logico-percettive in un processo reversibile;</li> <li>▸ sfruttando il processo logico di simbolizzazione in linguaggi non-verbali ai fini della conversione dei messaggi in linguaggio verbale;</li> <li>▸ stimolando lo sviluppo psicomotorio con attività che impegnano contemporaneamente processi logici e abilità linguistiche;</li> <li>▸ programmando attività di lavoro comunitario in soggetti svantaggiati e normali e contatti con l'ambiente esterno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esiste una stretta e significativa correlazione fra sviluppo di capacità logico-percettive e potenziamento di abilità locutorie</li> <li>- L'utilizzazione didattica di materiale iconico favorisce i processi di maturazione nei due ordini di abilità (logico-percettive e linguistiche)</li> <li>- Le attività psicomotorie e le attività di socializzazione influiscono sui processi di maturazione delle abilità logico-percettive e linguistiche</li> <li>- Si innesca un circolo virtuoso fra attività psicomotorie e socializzanti e capacità logico-percettive e linguistiche</li> </ul>

Volendo entrare nel merito della valutazione che qui ci preme, la sperimentazione appena presentata, oltre ad ottenere buoni risultati in termini di educazione linguistica dei bambini diversamente abili, verificò anche i modelli di Titone, in essa presenti a livello di presupposti scientifici, ipotesi scientifica e variabili indipendenti. Il Modello Olodinamico dell'apprendimento educativo si ritrova chiaramente, anche se non esplicitamente, quando gli autori sostengono la loro

convinzione che lo 'status' linguistico di ciascun soggetto è in relazione con la complessità della sua struttura totale, per cui l'apprendimento della lingua non consiste in 'emissione di parole',



ma è problema di sviluppo di pensiero e di organizzazione di esso e, più ampiamente, di sviluppo bio-psichico e di formazione sociale.<sup>419</sup>

e che

Operare, per fare superare l'handicap del linguaggio, in un soggetto svantaggiato significa nel contempo restaurare, tonificare e potenziare le sue capacità di conoscenza, di immaginazione, di volontà, ecc., cioè favorire uno sviluppo biopsichico tale da permettere un'armonica maturazione della personalità del soggetto in tutto il suo complesso.

E' sufficiente, per focalizzare l'importanza del problema, riflettere che utilizzare in modo adeguato la <<parola>>, entrando in comunicazione con gli altri, nel senso più largamente umano, individuale e sociale, significa comprendere la realtà ed esprimerla.<sup>420</sup>

ma anche quando scelgono di intervenire sui due piani della "formazione linguistica/formazione olistica della personalità"<sup>421</sup>.

Il Modello Matetico, ed anche il Modello Olodinamico, sono rintracciabili nelle fasi dell'Unità Didattica, che costituisce la struttura dell'intervento didattico quotidiano, settimanale e mensile dell'intera attività svolta nell'anno scolastico e, più ampiamente, nei trienni sperimentali. Tale Unità Didattica tiene conto dei principi dell'educazione attiva<sup>422</sup> che riportiamo in una tavola sinottica per comodità di lettura, nella quale evidenziamo un parallelismo fra i principi citati e gli elementi dei modelli titoniani.

---

<sup>419</sup> Ibi, pp. 22-23.

<sup>420</sup> Ibi, p. 25.

<sup>421</sup> Ibi, pp. 24-25.

<sup>422</sup> Ibi, p. 58.

Fig. 15. Tavola sinottica: principi dell'educazione attiva/elementi dei modelli titoniani.

Principi essenziali dell'educazione attiva	Elementi dei modelli titoniani
- <u>ritenzione</u> , ossia la capacità di memorizzare una volta che sia stata realizzata l'esperienza	- micromatema di rinforzo, che contempla l'esercizio correttivo, rafforzativo ed evolutivo, sempre contestualizzato, avente una microstrutturazione ed una macrostrutturazione
- <u>elaborazione</u> , con la quale l'alunno modifica, in maniera personale, l'esperienza acquisita, per renderla disponibile all'utilizzo	- micromatema incoativo, attraverso le sotto-fasi di globalizzazione (sincretizzazione ed intuizione), analisi (distinzione, ordine sequenziale ed interazione fra le parti ordinate) e sintesi (ristrutturazione ed animazione o integrazione comportamentale) - micromatema di rinforzo
- <u>integrazione</u> , che consiste nel completare il processo di apprendimento mediante ulteriori parti, ma soprattutto nell'istituzione di un rapporto dinamico fra la personalità e l'esperienza appresa, in modo che quest'ultima divenga parte integrante della personalità stessa	- Micromatema incoativo - Micromatema di rinforzo - Modello Olodinamico dell'apprendimento educativo, secondo lo schema già visto in cap. 3, fig. 7.
- <u>utilizzazione</u> , ossia la gestione, secondo precisi fini, delle esperienze acquisite; essa è connessa all'inventività concettuale ed è aperta al sopraggiungere di nuovi eventi esperienziali, per produrre nuovi e originali modelli di attività	- Motivazione, fase 0 del Modello matetico - Modello Olodinamico dell'apprendimento educativo, secondo lo schema già visto in cap. 3, fig. 7.

Una simile Unità Didattica, lontana da una serie di "lezioni neutre e con funzione puramente informativa"<sup>423</sup> impegnava, in ogni sua fase e a livello profondo, attraverso

<sup>423</sup> Ibi, p. 59.

operazioni di analisi e sintesi, il sistema concettuale degli alunni, i quali erano portati a rielaborare, ri-creare e creare dati per costruire conoscenza.

Al modello modulare non è fatto cenno nella sperimentazione, possiamo solo presumere, per i moduli che lo caratterizzano, ripetibili ed arricchibili, potenziabili e adattabili, una sua sussunzione all'interno dell'Unità Didattica.

In effetti, rispetto ai suoi modelli, è lecito chiedersi come mai, a differenza che in altre pubblicazioni, Titone non fece riferimento esplicito ad essi in questa sperimentazione, che fu peraltro a lui richiesta e da lui condotta. Una probabile risposta potrebbe venire dal fatto che tale sperimentazione fu condotta dal 1975 al 1979, anni in cui il nostro stava riflettendo su questi modelli senza averli ancora messi tutti puntualmente a tema. Andando però a vedere le date di pubblicazione dei suoi modelli, scopriamo che questa risposta non soddisfa completamente. *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione* fu pubblicato nel n. 4 della rivista *Psicologia e Scuola* nell'anno 1981; *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia* uscì nel 1975; *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento* nel 1974, *Psicodidattica* nell'anno 1977; *Insegnamento e comunicazione* fu pubblicato in *Questioni di tecnologia didattica* nel 1974. A Toronto, nel 1990, Titone schematizzò, con M. Danesi, il Modello Olodinamico dell'insegnamento/apprendimento (*Teaching/learning Holodynamic Model*). Tra il 1974 ed il 1990 uscirono quindi tutti i suoi modelli. Se la ricerca di Troina si collocò, come svolgimento, proprio all'inizio di questa produzione, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, fu stampato una prima volta nel 1981 e poi ebbe una seconda edizione nel 1990. Possibile che, nel 1975, anno di inizio del primo triennio sperimentale, Titone ritenne non importante inserire chiaramente nella ricerca in corso il modello matetico da lui appena messo a tema, frutto di approfonditi studi e riflessioni? Possibile che si sia fatto scappare l'occasione di verificare direttamente ed esplicitamente sul campo la validità del suo modello? La cosa stupisce ancora di più considerando il fatto che ciò non avvenne con la sperimentazione ILSSE.

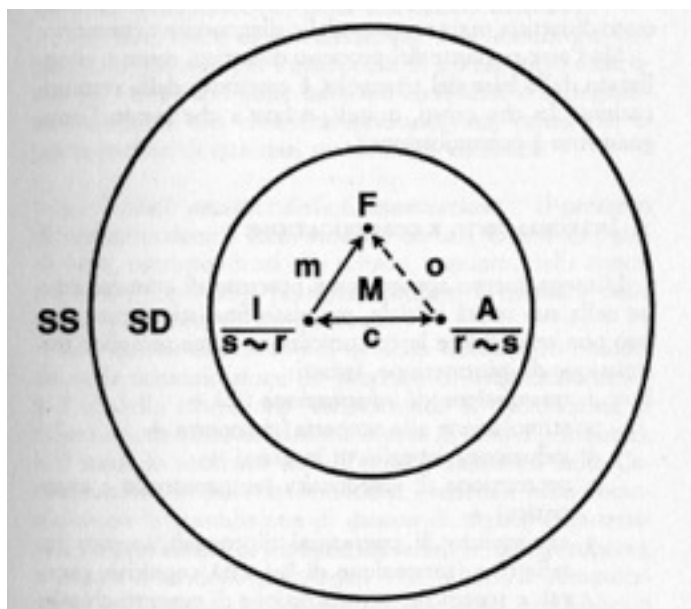
## 5. Conclusioni

---

Giunti al termine di questa riflessione, che si è cercato di fare adeguatamente approfondita, del pensiero didattico di Renzo Titone, vogliamo riconsiderare brevemente i punti nodali di questo pensiero alla luce delle teorie dell'apprendimento e delle riflessioni didattiche che attualmente sono proposte all'attenzione dello studioso, per indicare le linee di sviluppo di tali studi rispetto alle tesi di Titone.

Ricordiamo, in termini molto sintetici, i concetti chiave dell'opera titoniana, ben riassunti dai suoi schemi, che brevemente ripresentiamo.

Il modello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento<sup>424</sup>:



Legenda:	F	- finalità educative/didattiche	c	- comunicazione didattica
	I	- Insegnante (Insegnamento)	o	- oggetto
	A	- Alunno (Apprendimento)	m	- maturità (relativa all'oggetto)
	M	- Metodo (mezzi, procedimenti, tecniche)	s	- stimolo*
	SD	- Situazione Didattica	r	- risposta*
	SS	- Situazione Sociale (ambientale)	→	- relazione attualizzata
			- - →	- relazione potenziale

\* ~ reversibili

---

<sup>424</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 43.

### Il modello integrato della comunicazione umana:

Diagram illustrating the  $S''$  system structure:

- The system is labeled  $S''$ .
- It contains a top section labeled  $C''$ .
- Below  $C''$ , there is a diagram showing a sequence of components:
  - A box containing  $S \rightarrow T$ .
  - A dashed line labeled "canale".
  - A box containing  $\Sigma$  above  $m$ .
  - Another dashed line labeled "canale".
  - A box containing  $R \rightarrow D$ .
- An upward arrow labeled  $\delta$  points from  $F$  (below the diagram) to  $m$ .
- At the top of the  $C''$  section, there is a diagram showing a sequence of components:
  - $cd$ .
  - A box containing  $2$  above  $1$ .
  - A double-headed arrow.
  - A box containing  $1$  above  $2$ .
  - $dcd$ .

che mostra la seconda direttrice di studio accolta da Titone, la Teoria della Comunicazione.

$$C(A) = \frac{P(c|a)}{S}$$

<sup>425</sup> Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit., p. 15.

<sup>426</sup> Renzo Titone (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, op. cit., p. 127.

nella quale si ritrovano gli elementi chiave della riflessione titoniana, e cioè *personalità*, *struttura*<sup>427</sup> e *apprendimento*.

Il modello olodinamico dell'apprendimento umano:

Figura 4. Modello integrato descrittivo/operazionale del comportamento linguistico e dell'apprendimento linguistico.



che illustra i livelli neuro-fisiologici e di personalità coinvolti nell'apprendimento umano e mostra, in modo molto chiaro, l'attenzione del nostro non solo agli elementi *personalità* e *apprendimento*, ma anche all'elemento *struttura*.

Una rilettura così sintetica di Titone ci restituisce uno schema di riferimento utile ai fini del presente discorso, perché tutti i punti nodali sono subito disponibili. Le tre direttrici di Titone qualificano la sua riflessione sul processo di insegnamento/apprendimento giungendo a sottolineare la matetica, necessariamente e direttamente chiamata a fondare la didattica, ma anche valorizzata per le sue possibilità infinite di sviluppo, per il processo dinamico che qualifica il suo procedere internamente strutturato, per l'organizzazione legata all'lo, recante con sé la dimensione coscienziale e quella affettiva. Potremmo dire, volendo massimamente sintetizzare, che l'lo matetico è personalità nel mondo, vale a dire l'lo apprendente, cognitivamente ed affettivamente, corporeamente e funzionalmente, consciamente ed incoscientemente composto, intimamente strutturato, gerarchicamente organizzato, capace di azione, pensiero e sviluppo, di prestazioni senso-motorie,

<sup>427</sup> Vd. cap. 2.

programmazione mentale e motivazioni profonde, è l'io di una persona che è personalità<sup>428</sup> situata nel mondo. Il concetto di personalità, nel senso della psicologia umanistica, consentì a Titone di tenere insieme non solo tutte le dimensioni dell'io appena richiamate, ma anche queste e il mondo, per riferirsi ad un processo di insegnamento/apprendimento sempre contestualizzato, a breve, medio ed ampio raggio. Il fatto che egli segni, nella formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo umano,  $C(A) = \dots$  ci fa notare, come da lui anche argomentato, che apprendimento e comportamento siano in gran parte sovrapponibili ed indichino una medesima realtà.

Tanto il Modello integrato della comunicazione umana (fig. 2) quanto il Modello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento (fig. 1) evidenziano un'analisi della relazione didattica dove insegnamento ed apprendimento sono equamente riconosciuti essenziali; se l'attenzione di Titone, come risulta dalle sue pubblicazioni, si rivolse all'insegnamento, lo fece a partire da studi approfonditi sull'apprendimento: la rivalutazione del ruolo dell'apprendimento nella relazione didattica fu suo precipuo obiettivo, il punto messo a segno dalla matetica.

Come abbiamo già avuto modo di vedere, il discorso di Titone è fondato sugli studi relativi alla comunicazione, la quale coglie il soggetto nel suo essere sociale ed individuale insieme e riconosce la reversibilità dei ruoli di comunicante e ricevente, sulla Teoria Generale dei Sistemi, che conduce ad una lettura dinamica ed interattiva di tutte le parti componenti il sistema, sulla riflessione semiotica che sottolinea, insieme a quella sistemica, il concetto di struttura, sugli apporti della psicologia umanistica, capaci di mettere in luce l'elemento in grado di riunire tutti gli altri: la personalità.

Se scorriamo le attuali teorie dell'apprendimento, non troviamo punti di grande rottura con Titone, il quale mantiene un profilo molto moderno nelle sue riflessioni.

Gli studi del prof. Knud Illeris<sup>429</sup>, che assumiamo quale sintesi qualificata delle attuali teorie dell'apprendimento, ci sono sembrati particolarmente utili per avviare una lettura della contemporaneità, a partire dalla definizione con cui Illeris incornicia il concetto di apprendimento:

---

<sup>428</sup> E' la personalità l'oggetto che Titone scelse per la sua riflessione, non la persona.

<sup>429</sup> Knud Illeris è ben conosciuto in Scandinavia per aver sviluppato i suoi progetti di lavoro sia sul piano teorico sia su quello pratico. Negli anni '90 egli, coniugando i suoi precedenti riferimenti teorici a Piaget e alla cosiddetta teoria critica della Scuola tedesco-americana di Francoforte con altri approcci teorici alla comprensione dell'apprendimento in generale, presentò i risultati della sua riflessione in *The Three Dimensions of Learning* poi completamente elaborato in *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*.

Learning can broadly be defined as *any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing* (Illeris 2007, p. 3). I have deliberately chosen this very open formulation because the concept of learning includes a very extensive and complicated set of processes, and a comprehensive understanding is not only a matter of the nature of the learning process itself. It must also include all the conditions that influence and are influenced by this process.<sup>430</sup>

che poniamo accanto a quella scelta da Titone e già esaminata (vd. cap. 1, p. 32)

Una trasformazione globale di tutta la personalità. Una *modificazione interna essenzialmente dinamica, ove il pensiero riflesso tiene un ruolo dominante*. Un cambiamento cosciente nel comportamento, che si adatta meglio alle situazioni nuove.<sup>431</sup>

Entrambe si riferiscono all'apprendimento come ad un cambiamento stabile di ampia portata, infatti esso:

- leads to permanent capacity change
- è una trasformazione globale di tutta la personalità

e giunge come un accadimento non riducibile ad un settore specifico di indagine, ad un discorso rigidamente disciplinare, chiuso agli apporti delle altre scienze e di riflessioni spurie:

- the concept of learning includes a very extensive and complicated set of processes, and a comprehensive understanding is not only a matter of the nature of the learning process itself. It must also include all the conditions that influence and are influenced by this process;
- un cambiamento cosciente nel comportamento, che si adatta meglio alle situazioni nuove.

Gli elementi presenti nella definizione assunta da Titone, personalità, modificazione dinamica, pensiero riflesso, sono rintracciabili anche in Mezirow<sup>432</sup>:

The two major elements of transformative learning are first, critical reflection or critical self-reflection on assumptions - assessment of the sources, nature and consequences of our habits

---

<sup>430</sup> Knud Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge, USA and Canada 2009, pp. 7-8.

<sup>431</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 93.

<sup>432</sup> Jack Mezirow, professore di Adult Education presso il Teachers College, Columbia University, New York, lanciò il concetto di 'transformative learning' nel 1978.

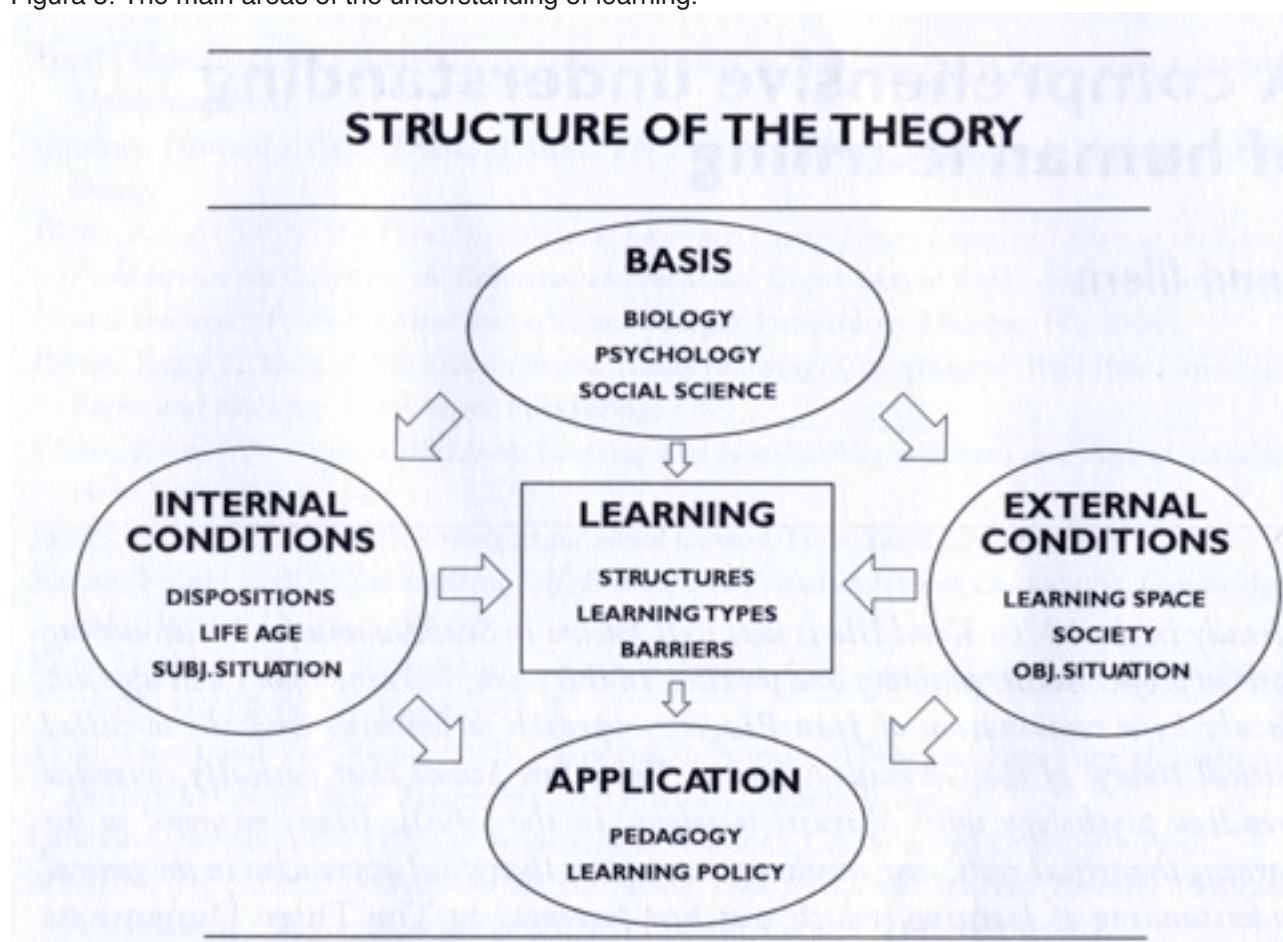
Egli definisce l'apprendimento trasformativo come un processo attraverso il quale noi trasformiamo problematici sistemi di riferimento (mentalità, attitudini, prospettive di significato) - insieme di ipotesi e di aspettative - per renderli più inclusivi, discriminanti, aperti, riflessivi ed emozionalmente disponibili al cambiamento. Cfr. Jack Mezirow, *An overview on transformative learning*, in Knud Illeris, op. cit., p. 92.



of mind - and second, participating fully and freely in dialectical discourse to validate a best reflective judgement (...).<sup>433</sup>

Se proseguiamo nella lettura di Illeris, possiamo proficuamente utilizzare lo schema da lui elaborato a proposito delle principali aree coinvolte nell'apprendimento e delle loro mutue connessioni ai fini del nostro discorso.

Figura 5. The main areas of the understanding of learning.<sup>434</sup>



In alto sono state messe le basi della teoria dell'apprendimento, cioè quelle aree del sapere e del comprendere che devono stare alla base dello sviluppo di una costruzione teorica coerente e comprensiva; queste includono tutte le condizioni psicologiche, biologiche e sociali implicate in ogni apprendimento.

Appena sotto, nel box centrale, è considerato l'apprendimento per sé stesso, includente i suoi processi e le sue dimensioni, i suoi differenti tipi e le barriere ad esso, valutati da Illeris elementi centrali per la comprensione dell'apprendimento.

<sup>433</sup> Jack Mezirow, op. cit., p. 94.

<sup>434</sup> Knud Illeris, op. cit., p. 8.

A destra e a sinistra sono indicate le condizioni esterne ed interne, che non solo influenzano, ma sono direttamente comportante nell'apprendimento.

Alla fine troviamo le possibili applicazioni dell'apprendimento.

Occorre ora spiegare meglio queste cinque elementi ed entrare nel merito del nostro discorso con alcune osservazioni.

Ogni apprendimento comporta l'integrazione di due processi molto diversi: un processo esterno di interazione fra chi è in condizioni di apprendimento ed il suo ambiente sociale, culturale o materiale ed un processo interno di elaborazione e di acquisizione.

Many learning theories deal only with one of these processes, which of course does not mean that they are wrong or worthless, as both processes can be studied separately. However, it does mean that they do not cover the whole field of learning.<sup>435</sup>

Anche Titone, con la sua formazione pluridisciplinare e la sua attenzione multilaterale, ebbe presenti entrambe le condizioni dell'apprendimento, come ci è mostrato dal modello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento, dove la situazione sociale (ambientale), pur essendo quella meno tematizzata, è assunta come irrinunciabile presenza, mentre la situazione interna allo studente, meglio focalizzata, considera in A (alunno-apprendimento) tanto la possibilità di un movimento di risposta ad I (insegnante-insegnamento) quanto un movimento di stimolo.

Anche il modello integrato della comunicazione umana contempla al proprio interno la presenza delle condizioni esterne, nella situazione (S'') che tutto abbraccia, mentre, nella formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo umano, la situazione (S) è considerata quale condizione tanto della personalità (P), quanto dei processi cognitivi e/o dei processi di automatizzazione (c a).

Le condizioni interne, assunte dal nostro nell'elemento Alunno (Modello del sistema dinamico interattivo dell'insegnamento), negli elementi Ricevente e Trasmittente (Modello integrato della comunicazione umana) e nell'elemento Personalità (Formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo umano), sono ampiamente approfondite nel modello olodinamico dell'apprendimento umano, dove i tre livelli titoniani<sup>436</sup> con la loro integrazione

---

<sup>435</sup> Knud Illeris, op. cit., pp. 8-9.

<sup>436</sup> “- Il Livello Tattico (prestazioni senso-motorie come codificare e decodificare);

- Il Livello Strategico (di programmazione mentale, selezione, ordine, controllo, riesame, correzione, attraverso tutte le operazioni di ricostruzione);
- Il Livello Ego-Dinamico (di motivazioni profonde cosce ed inconscie, desideri, atteggiamenti, intenzioni, decisioni, sotto il controllo dell'autocoscienza e della consapevolezza linguistica sulle basi delle regole sociali e dei contatti interpersonali).” Renzo Titone, *La personalità bilingue*, op. cit., p. 182.

dinamica costituiscono il modello di apprendimento avanzato dal nostro e giustificano la sua proposta didattica su base matetica.

Tale modello presenta con chiarezza anche l'importante ruolo rivestito dal mondo, quindi dalle condizioni esterne, nell'apprendimento umano e fa rilevare, da una parte, come l'apprendimento non fosse, per Titone, un termine da riservarsi unicamente all'ambito scolastico, anche se quest'ambito fu, di fatto, quello che egli sviluppò, e, dall'altra, come si rendesse necessario guardare alla personalità nella sua globale complessità per poter parlare di apprendimento. Infatti, riferendosi al termine *olodinamico* da lui utilizzato, Titone scrisse:

L'aggettivo significa che *tutte (holos)* le componenti essenziali dell'*attività personale (dynamis)* sono presenti nel comportamento e nell'apprendimento umano. A maggior ragione nel caso specifico del linguaggio e della comunicazione come attività umane.<sup>437</sup>

Noi possiamo anche leggere in queste righe che egli, lungi dal considerare l'apprendimento come qualcosa di statico, lo pensò, anzi, essenzialmente dinamico ed intimamente intriso delle qualità psicologiche, sociali e cognitive proprie dell'uomo e di ogni uomo in particolare. Non siamo lontani da quanto scrive Jean Lave<sup>438</sup>:

Learning is an integral aspect of activity in and with the world at all times.<sup>439</sup>

Il modello olodinamico suggerisce altre valutazioni sull'apprendimento, anche solo per il titolo attribuito dal nostro allo schema presentato (cap. 3, Fig. 10), dove *language behavior* e *language learning* sono, insieme ed entrambi, i termini a cui il modello si riferisce, per sottolineare ulteriormente quella relazione intima ed intrinseca tra apprendimento e comportamento già emersa nella formula del concetto sistemico-relazionale dell'organismo umano (vd. Figura 3).

Sempre Jean Lave sostiene:

It is difficult, when looking closely at everyday activity, to avoid the conclusion that learning is ubiquitous in ongoing activity, though often unrecognized as such. Situated activity always

---

<sup>437</sup> Renzo Titone, *La personalità bilingue*, op. cit., p. 182.

<sup>438</sup> Antropologa americana, professore all'Università della California (Berkeley). I suoi studi si sono occupati di educazione e scolarizzazione nelle società pre-industriali; comparando i risultati di questi approfondimenti con le corrispondenti condizioni americane, ella è diventata una forte sostenitrice delle pratiche di apprendimento (*practice learning*).

<sup>439</sup> Jean Lave, *The practice of learning*, in Knud Illeris, op. cit., p. 203.

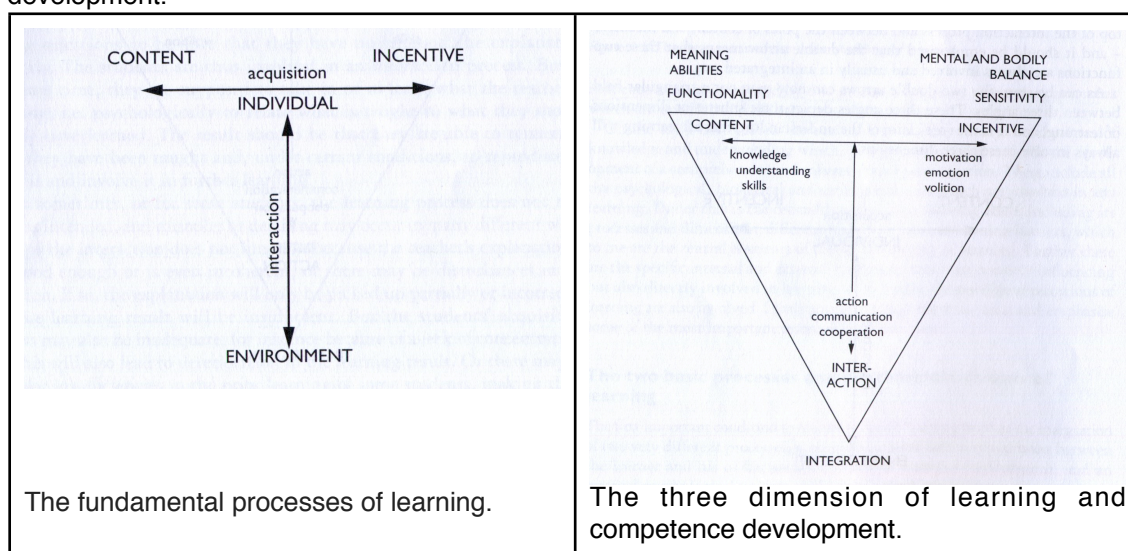
involves changes in knowledge and action, and “changes in knowledge and action” are central to what we mean by “learning”.<sup>440</sup>

Anche Etienne Wenger<sup>441</sup> è sostanzialmente d'accordo:

Learning in this sense is not a separate activity. It is not something we do when we do nothing else or stop doing when we do something else.<sup>442</sup>

Un ulteriore schema aggiunto da Illeris per illustrare il campo dell'apprendimento consente di penetrare più a fondo il *learning*.

Figura 6. The fundamental processes of learning e The three dimension of learning and competence development.<sup>443</sup>



Nel primo schema, i processi di interazione esterna sono rappresentati da una doppia freccia posta fra l'ambiente, collocato, quale base generale, in basso, e l'individuo, il soggetto specifico in apprendimento, collocato in alto.

Il processo di acquisizione psicologica è descritto da un'altra doppia freccia, posta in alto, orizzontalmente, in quanto interno all'individuo. Questo è un processo integrato fra le due funzioni psicologiche implicate nell'apprendimento: la funzione di gestire i contenuti

<sup>440</sup> Jean Lave, op. cit., p. 201.

<sup>441</sup> Americano, originario della Svizzera francofona, concluse i suoi studi di scienze informatiche condotti in Svizzera e U.S.A. con una dissertazione sull'intelligenza artificiale; per dieci anni fu ricercatore all'Istituto di Ricerca sull'Apprendimento di Palo Alto (California) e, al termine di questo periodo, nel 1991, pubblicò, con Jean Lave, il famoso volume *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

<sup>442</sup> Etienne Wenger, *A social theory of learning*, in Knud Illeris, op. cit., p. 213.

<sup>443</sup> Knud Illeris, op. cit., p. 9.

dell'apprendimento e quella di stimolo, che fornisce e dirige l'energia mentale necessaria a tale processo.

Le due doppie frecce disegnano un campo triangolare, dove i tre angoli indicano tre sfere o dimensioni dell'apprendimento, tre dimensioni che ogni apprendimento sempre comporta.

La dimensione dei contenuti concerne ciò che è appreso; essa è usualmente descritta in termini di conoscenze e competenze, ma altre cose, come opinioni, intuizioni, significati, attitudini, valori, modi di comportamento, metodi, strategie, ecc. possono essere considerati quali contenuti di apprendimento e contribuire a costruire la conoscenza e le capacità del discente.

La dimensione degli incentivi comprende diversi elementi, come sensazioni, emozioni, motivazioni e volontà; la sua funzione ultima è quella di garantire l'equilibrio mentale costante dell'individuo in apprendimento, perciò essa contemporaneamente sviluppa una personale sensibilità.

Queste due dimensioni prendono inizio dagli impulsi dei processi di interazione e sono integrate nel processo interno di elaborazione ed acquisizione.

Ciò significa che l'apprendimento di contenuti coinvolge sempre gli incentivi, potendo essere guidato da desideri, interessi, necessità o compulsioni, e, contemporaneamente, che gli incentivi sono sempre influenzati dai contenuti, infatti una nuova informazione può cambiare le condizioni incentivanti. Diversi psicologi sono consapevoli di questa connessione tra ciò che è usualmente indicato come *cognitivo* e ciò che invece è detto *emozionale* (Vygotsky 1978; Furth 1987); recentemente la neurologia ha provato che entrambe le aree sono sempre coinvolte nei processi di apprendimento, tranne nei casi di lesioni cerebrali particolarmente gravi (Damasio 1994)<sup>444</sup>.

La dimensione dell'interazione provvede a fornire gli impulsi che fanno partire il processo di apprendimento, il quale può svolgersi come percezione, trasmissione, esperienza, imitazione, attività, partecipazione, o altro. Tale apprendimento serve all'integrazione personale nelle comunità o nella società, costruendo in tal modo la socialità dell'allievo.

Perciò il triangolo raffigura sia cosa può essere descritto come campo di tensione dell'apprendimento in generale e di ogni specifico evento di apprendimento sia il processo di apprendimento proteso a sviluppare funzionalità, sensibilità e socialità, le quali sono anche le componenti generali di ciò che noi definiamo competenze.

---

<sup>444</sup> Knud Illeris, op. cit., p. 11.

E' anche importante ricordare che ogni dimensione include un aspetto mentale ed uno corporale. In effetti, l'apprendimento incomincia con il corpo e ha luogo attraverso la mente, la quale è pure parte del corpo, e solo gradualmente l'aspetto mentale viene separato come una specifica ma mai indipendente area o funzione.<sup>445</sup>

Sono quattro i tipi di apprendimento riportati da Illeris: cumulativo o meccanico (caratterizzato dall'essere una formazione isolata, qualcosa di nuovo che non è parte di qualcosa d'altro; esso è molto frequente durante i primi anni di vita, ma più tardi può ritrovarsi in speciali situazioni quando si deve imparare qualcosa in modo avulso da un contesto di significato o di personale significanza, come un codice PIN), assimilativo o per addizione (un nuovo elemento è collegato come un'aggiunta ad uno schema o pattern già istituito), accomodativo o trascendente (comporta la rottura di uno schema già esistente, o di una parte di esso, e la sua trasformazione in modo tale che la nuova situazione può essere collegata alle conoscenze del soggetto) e

Finally, over the last few decades it has been pointed out that in special situations there is also a far-reaching type of learning that has been variously described as significant (Rogers 1951, 1969), expansive (Engeström 1987), transitional (Alheit 1994) or transformative learning (Mezirow 1991). This learning implies what could be termed personality changes, or changes in the organisation of the self, and is characterised by simultaneous restructuring of a whole cluster of schemes and patterns<sup>446</sup> in all of the three learning dimensions.<sup>447</sup>

Se torniamo a rivolgerci a Titone, dopo questa forse troppo lunga esposizione sulle teorie dell'apprendimento, ci è dato di ritrovare molte delle sue riflessioni in quanto scritto da Illeris nel 2009. Intanto la sottolineatura del ruolo dell'lo nel modello olodinamico si collega immediatamente al tipo di apprendimento trasformativo o significativo, senza peraltro rifiutare gli altri. Per Titone, ogni apprendimento, anche quello scolastico dovrebbe muoversi in questa direzione, è gestito dall'lo o va ad arricchire la struttura dell'lo, in un processo inesauribile di significazione interna, mai separata dall'interazione con l'ambiente, in cui il livello ego-dinamico è fattore di coesione di tutti i processi.

Confrontando il già ricordato modello integrato di Titone (cap. 3, Fig. 7 e 10), costruito sulla base del suo modello olodinamico, con la rappresentazione delle tre dimensioni dell'apprendimento fornita da Illeris, è possibile stabilire due rapporti di specularità: fra la dimensione dell'integrazione o della socialità definita da Illeris ed il livello ego-dinamico di

---

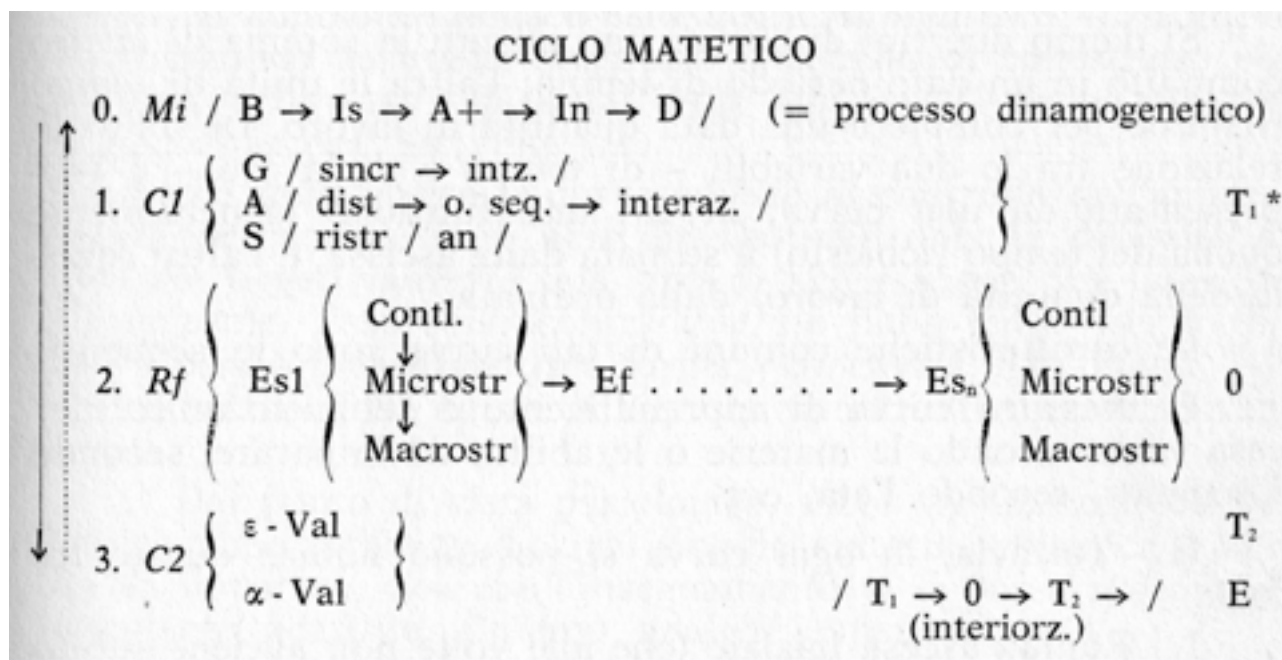
<sup>445</sup> Knud Illeris, op. cit., pp. 9-11.

<sup>446</sup> "(...) the concept of schemes (...) This especially applies to the content dimension, whereas in the incentive and interaction dimensions we would rather speak of *mental patterns*", Knud Illeris, op. cit., p. 12.

<sup>447</sup> Knud Illeris, op. cit., p 14.

Titone, che si esplica nel mondo attraverso esperienze psico-dinamiche e fra la dimensione della funzionalità (conoscenze, interpretazioni, competenze) ed il livello strategico, dove si hanno le elaborazioni cognitivo-organizzative del pensiero. Lungi dall'essere trascurati, gli aspetti emozionali sono assunti da Titone nel livello ego-dinamico e di essi si parla nel ciclo matetico:

Figura 8. Rappresentazione del ciclo matetico.<sup>448</sup>



dove al livello 0 troviamo proprio la motivazione iniziale, costituita da bisogni, interessi, atteggiamenti positivi, intenzioni, decisioni che si integrano nel processo dinamogenetico. Questo concetto di dinamogeneticità ricorre in Titone, il quale si riferisce ad esso anche quando, parlando della modularità dell'insegnamento, si sofferma sull'apprendimento aperto, continuo, senza fine scrivendo:

<sup>448</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 103. Facciamo seguire la legenda.

Mi = Motivazione iniziale C1 = Prima fase cognitiva Rf = rinforzo C2 = fase cognitiva seconda o completa B = bisogni Is = interessi A+ = Atteggiamenti positivi In = intenzione	D = decisione G = globalizzazione A = analisi S = sintesi sincr = sincretizzazione intz = intuizione dist = distinzione o. seq. = ordine sequenziale interaz. = interazione	ristr. = ristrutturazione an = animazione (integrazione comportamentale) Es = esercizio Ef = effetto Contl = contestualizzazione Microstr = microstrutturazione $\varepsilon$ -val = eterovalutazione $\alpha$ -val = autovalutazione
--	---	--

Ciascuna fase o porzione di apprendimento va vista più come una molecola germinale protesa verso successivi sviluppi che come una monade isolata o una entità autosufficiente. L'apprendimento (...) è un processo operante mediante la differenziazione e l'integrazione dei processi e dei contenuti: è, in senso profondo, un *continuo biologico*; non è un'accumulazione o aggregazione di unità separate.<sup>449</sup>

Tali affermazioni ricordano da vicino quelle di Robin Usher<sup>450</sup>:

In critical practices, experience is not regarded as something that leads to knowledge but as knowledge. Knowledge, however, is in the service of action, an activity, a practice which does things.<sup>451</sup>

La questione che il lettore accorto sta già sicuramente ponendo riguarda allora la differenza tra ciò che è apprendimento e tutte le altre attività, ad essa preferiamo rispondere con le parole di Jean Lave:

how is "learning" to be distinguished from human activity as such? Within cognitive theories it has been assumed that learning and development are distinctive processes, not to be confused with the more general category of human activity. This involves two theoretical claims that are in question here: One is that actors' relations with knowledge-in-activity are static and do not change except when subject to special periods of "learning" or "development". The other is that institutional arrangements for inculcating knowledge *are* the necessary, special circumstances for learning, separate from everyday practices. The difference may be at heart a very deep epistemological one, between a view of knowledge as a collection of real entities, located in heads, and of learning as a process of internalizing them, versus a view of knowing and learning as engagement in changing processes of human activity. In the latter case, "knowledge" becomes a complex and problematic concept, whereas in the former it is "learning" that is problematic.<sup>452</sup>

Considerare il conoscere e l'apprendere nei termini di un personale coinvolgimento nei processi di cambiamento del proprio agire restituisce un'idea del *learning* attiva ed estremamente carica di energia vitale.

Nella direzione di un *learning* quale tesoro interno al soggetto si è mossa anche gran parte della riflessione didattica degli ultimi anni<sup>453</sup>, il cui tema attuale, che ha visto approfondimenti teorici oltre a molteplici riflessioni sull'agire, risulta essere il discorso sulle

---

<sup>449</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 150-151.

<sup>450</sup> Dalla fine degli anni '90 Direttore di Ricerca al Royal Melbourne Institute of Technology, il filosofo ed educatore britannico-australiano Robin Usher ha una chiara posizione come portavoce del approccio postmoderno, ispirato da Michael Foucault e dal altri postmodernisti francesi.

<sup>451</sup> Robin Usher, *Experience, pedagogy, and social practices*, in Knud Illeris, op. cit., p. 180.

<sup>452</sup> Jean Lave, op. cit., in Knud Illeris, op. cit., pp. 203-204.

<sup>453</sup> Cfr. Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, ma anche la sua versione originale in lingua inglese: *Learning: the Treasure Within, Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris 1996, e: Lucio Guasti, *Guida pratica alla didattica per competenze*, in corso di stampa, Erickson, Trento, oltre a tutti gli studi fenomenologici sull'educazione.



competenze, che qui assumiamo come termine in grado di illuminare gli sviluppi del discorso didattico rispetto alla riflessione titoniana. Il tema, non nuovo ai tempi di Titone (è del 1978 una pubblicazione<sup>454</sup> ad opera di un gruppo di amministratori delle scuole americane intesa ad esplorare la possibilità che esso potesse diventare la base per un movimento di riforma), entra istituzionalmente nella scuola con il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, quando è scelta quale direttrice formativa proprio la linea della competenza. Una sintesi schematica<sup>455</sup> del concetto di competenza e di ciò che esso porta con sé, assunta poi dalla Commissione europea all'interno del disegno formativo finalizzato al raggiungimento delle qualifiche e delle relative certificazioni, ci è offerta dal Cedefop <sup>456</sup>:

Figura 9. Sintesi delle opzioni fondamentali che stanno alla base del concetto di competenza.

	<i>occupational</i>	<i>personal</i>
<i>conceptual</i>	Cognitive competence (knowledge)	meta-competence (facilitating learning)
<i>operational</i>	Functional competence (skills)	social competence (attitudes and behaviours)

La tabella, individuando due importanti campi per la comprensione del concetto di competenza, quello concettuale e quello operativo, entrambi riferiti sia ad un orizzonte occupazionale sia ad uno personale, si articola in quattro settori individuati proprio dall'intersezione dei campi di riflessione con i due importanti orizzonti di vita del soggetto. Così emergono i seguenti contenuti, relativi all'orizzonte occupazionale: la conoscenza se il punto di vista è concettuale, le abilità se il punto di vista è operativo, e relativi all'orizzonte personale: la facilitazione dei processi di apprendimento se lo sguardo è concettuale, le attitudini e i comportamenti se lo sguardo è operativo. Tutti e quattro i contenuti sono necessari, tutti e quattro intervengono nella formazione della competenza, e le relazioni fra di essi sono sinergiche ed integrate, a dire che conoscenza ed abilità, attitudini e processi di facilitazione degli apprendimenti vanno considerati insieme se si

<sup>454</sup> S.B. Neil, *The competency Movement. Problems and Solutions*, AAsA/Education New Service, Sacramento CA 1978.

<sup>455</sup> In: Lucio Guasti, op. cit..

<sup>456</sup> European Centre for the Development of Vocational Training.

desidera che il soggetto si muova verso un adeguato orizzonte personale ed occupazionale, cioè possa trovare il proprio posto nel mondo.

Passando ad indicare le competenze chiave per un apprendimento che duri tutta la vita, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006<sup>457</sup>, alla base del Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, cita le seguenti:

1. Communication in the mother tongue;
2. Communication in the foreign languages;
3. Mathematical competences and basic competences in science and technology;
4. Digital competence;
5. Learning to learn;
6. Social and civic competences;
7. Sense of initiative and entrepreneurship;
8. Cultural awareness and expression.

E' evidente, come già notato da Guasti<sup>458</sup>, che, proprio perché il concetto di competenza nasce nel campo del sistema piuttosto che in quello della cultura lineare, esso si rivolge a tutta la personalità del soggetto e non solo alla sua intelligenza.

Se può essere completamente d'accordo su questa considerazione, avendo egli sostenuto con i suoi modelli e le sue riflessioni l'apprendimento come molecola germinale protesa verso successivi sviluppi, Titone non si soffermò sul tema, attualissimo, della competenza. Notiamo sicuramente aree di sovrapposizione tra il campo delle competenze ed il campo esplorato da Titone, in quanto entrambi muovono da una valutazione dell'apprendimento quale elemento centrale della didattica, ma la competenza in sé non fu studiata dal nostro. Per amore di ricerca possiamo mettere in luce queste aree d'intersezione delle due differenti riflessioni, aree peraltro non trascurabili ai fini di un'analisi delle didattiche matematiche.

Muovendo da una considerazione analitica del concetto di competenza, notiamo che esso contiene i seguenti elementi: conoscenze, abilità, attitudini, motivazioni e valori. Titone mise a fuoco, nella sua riflessione, tanto il campo delle motivazioni, punto 0 del matema, quanto quello delle abilità e delle attitudini, livello tattico e strategico, ma anche ego-dinamico, del modello modulare dell'apprendimento umano. Sulla conoscenza rifletté ampiamente, elaborando discorsi disciplinari (principalmente di linguistica, ma non solo)

---

<sup>457</sup> Cfr. Lucio Guasti, op. cit..

<sup>458</sup> Cfr. Lucio Guasti, op. cit..

soprattutto dal punto di vista didattico<sup>459</sup> e possibili articolazioni del programma d'insegnamento<sup>460</sup> che evidenziano il suo principale interesse metodologico<sup>461</sup>.

Il metodo è uno dei nodi centrali tanto nel pensiero di Titone quanto nel campo delle competenze e della didattica in generale: nel primo, passando attraverso la lezione integrale, si ha la finale elaborazione della lezione secondo il modello modulare<sup>462</sup>, che invita la didassi e la didattica a spostare l'obiettivo dall'oggetto conoscibile al "soggetto conoscente agente"<sup>463</sup> senza peraltro trascurare l'oggetto, infatti: "il metodo didattico si appoggia da una parte sulla psicologia dell'allievo e dall'altra sulla struttura logica della materia"<sup>464</sup>. La competenza, attraverso le operazioni mentali che richiede per costituirsi, richiama il metodo come elemento centrale, da praticare perché il soggetto se ne impadronisca e non consideri conclusa la possibilità di apprendere ad ampio raggio con il termine della scuola.

Il tema del metodo ci conduce ad un altro discorso nuovamente importante sia per Titone sia per la didattica basata sulle competenze: il tema dell'apprendimento situato. Se la competenza assume la situazione come condizione per il suo sviluppo, Titone fa proprie le

---

<sup>459</sup> Renzo Titone, *Latino e didattica sperimentale*, in *Orientamenti pedagogici*, anno V, n. 5 settembre-ottobre 1958, pp. 798-806.

Renzo Titone, *Lineamenti di didattica speciale*, PAS, Roma 1959.

Renzo Titone, *Non <<grammatica>> latina, ma guida all'apprendimento vivo del latino*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VI, n. 3 maggio-giugno 1959, pp. 462-465.

Renzo Titone, *Il latino oggi*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VII, n. 1 gennaio-febbraio 1960, pp. 143-151.

Renzo Titone, *L'insegnamento del latino secondo il "metodo naturale"*, in *Orientamenti pedagogici*, anno IX, n. 1, gennaio-febbraio 1962, pp. 95-100.

R. Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche ed artistiche*, PAS, Roma 1963.

Renzo Titone, *Le lingue estere: Metodologia didattica*, PAS-VERLAG, Zurich 1966.

R. Titone, *Foreign language teaching today*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1969.

Renzo Titone, *La didattica delle lingue straniere in Italia: 1957-1977*, Oxford Institutes Italiani, 1978.

Renzo Titone, *Insegnare oggi le lingue seconde*, SEI, Torino 1979.

Renzo Titone, *Oroscopo per la scuola primaria: obiettivi materie e programmi*, Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *Programmi per la scuola media: strutture e valutazioni*, Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici. Atti del Congresso Internazionale*, Oxford School of Milan, Milano 1983.

R. Titone, *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Armando, Roma 1985.

Renzo Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica*, Armando, Roma 1990.

Renzo Titone, *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino 1990.

Renzo Titone, *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra, Perugia 1991.

Renzo Titone, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma 1992.

Renzo Titone, *Insegnare il Latino oggi*, Armando, Roma 1992.

<sup>460</sup> Cfr. Renzo Titone, *Psicodidattica*, op. cit.

<sup>461</sup> Cfr. Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit.

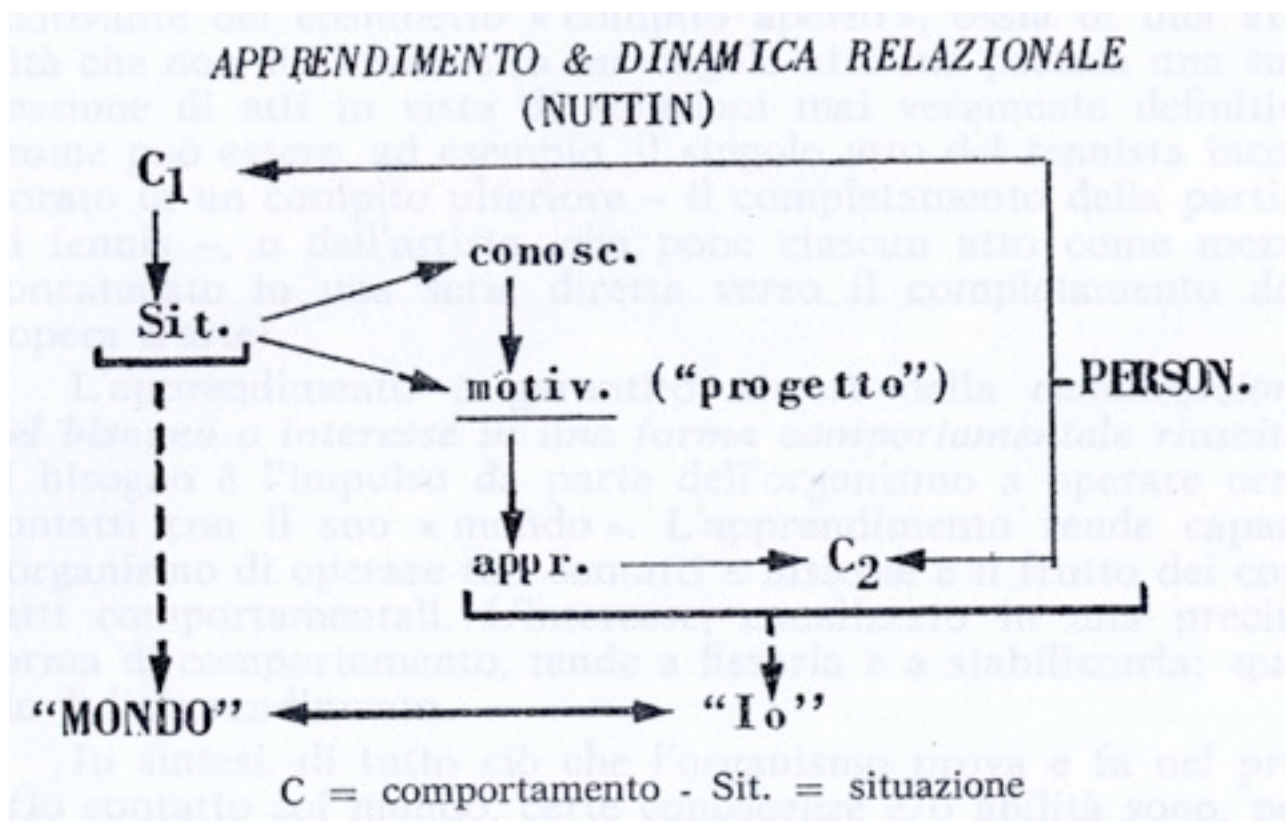
<sup>462</sup> Cfr. Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit. e *Metodologia didattica*, op. cit.

<sup>463</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 193.

<sup>464</sup> Renzo Titone, *Metodologia didattica*, op. cit., p. 365.

considerazioni di Nuttin in questo ambito, mostrate in uno schema particolarmente chiarificatore<sup>465</sup>:

Figura 10. L'importanza della situazione nell'apprendimento, secondo Nuttin.



Un iniziale comportamento C1 posto in una certa situazione, la quale è parte del nostro mondo e può mutare in funzione dell'esperienza ma anche della motivazione che si evolve, attraverso conoscenze e motivazioni che lo sollecitano muove verso l'apprendimento attualizzando un nuovo tipo di comportamento C2 e questo modifica il comportamento precedente. Le motivazioni, che si manifestano finalisticamente come attuazione di progetti, le conoscenze e gli apprendimenti sono determinanti nella costruzione del comportamento e nello sviluppo della personalità del soggetto.

Anche il tema dell'*awareness* emerge tanto nelle citate competenze chiave, che, al punto 8, indicano proprio *cultural awareness and expression*, quanto in Titone, che parla della *language awareness* quale risorsa per condurre

gli alunni a potenziare le risorse linguistiche a loro disposizione e a favorirne la padronanza, a sviluppare la sensibilità e il livello di consapevolezza nell'esperienza della lingua vissuta nei

<sup>465</sup> Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 126.

contesti quotidiani scolastici e sociali, e auspicabilmente a perfezionare la loro capacità di presenza responsabile e competente nella società.<sup>466</sup>

Egli distingue fra *language awareness* e *abilità metalinguistica*: mentre la prima si caratterizza come “implicita, causata dalla maturazione cognitiva e emergente antecedentemente alla scolarizzazione formale”<sup>467</sup>, la seconda “è caratterizzata come una conoscenza di tipo formale, razionale, intenzionale, dichiarativo dei sistemi semiotici comuni alle lingue, e emergente attorno all’età di 12 anni dopo una sufficiente esposizione alla scolarizzazione formale”<sup>468</sup> e si avvicina a quella *meta-competence* individuata dall’incrocio del campo concettuale con l’orizzonte personale nel modello del Cedefop.

Il tema del *transfer* è un altro campo di sovrapposizione, di esso Titone parla nel modo seguente:

Il termine *transfer of training* vorrebbe indicare gli effetti o i risultati dell’apprendimento, che serbano una diretta utilità nel processo del successivo apprendere e nel compimento di attività che sono parte della vita umana in generale. In altre parole, il fenomeno del *transfer* (o trasferta) si può descrivere così: l’esercizio di una data funzione si riversa o si ripercuote in beneficio di altre funzioni, in quanto non c’è mai sviluppo isolato di un solo elemento, ma maturazione e perfezionamento di tutto un complesso funzionale.<sup>469</sup>

e lo collega strettamente al metodo, grazie ai dati prodotti da numerose ricerche<sup>470</sup>, poiché il metodo didattico risulta influire

in modo dominante sul *transfer*, quando tale metodo tenda a dare agli allievi il possesso di principi generali. Alcuni esperimenti inglesi hanno confermato l’importanza dell’uso *cosciente* di principi e metodi generali, perché si possa dare vero *transfer* (...) Perché l’insegnamento si trasformi effettivamente nella vita, dev’essere collegato *esplicitamente* con la *vita*, aprendo la scuola alla soluzione di problemi autentici mediante l’infusione di grandi principi direttivi e l’apporto di larghe visioni orientatrici<sup>471</sup>

Ritorna l’accento sull’apprendimento situato, dove la situazione appartiene al mondo, pur appropriatamente selezionata e non al seguito di capricci e mode, e sul metodo, terzo

---

<sup>466</sup> Renzo Titone, *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra, Perugia 1991, p. 51.

<sup>467</sup> Renzo Titone, *Per una educazione plurilingue e interculturale*, op. cit., p. 35.

<sup>468</sup> Ibidem.

<sup>469</sup> Renzo Titone, *L’apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., p. 159.

<sup>470</sup> Titone fa riferimento alla pubblicazione di Judd, del 1915, *Psychology of High School Subjects*, e alle ricerche di Overman in aritmetica, di Johnson in geometria, di Dorsey e Popkins nelle lingue, alla pubblicazione del 1936 di Hamley, *Formal Training, a Critical Survey of Experimental Work* e a quella di Meredith (1927), *Consciousness of Method as a Means of Training*.

<sup>471</sup> Renzo Titone, *L’apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, op. cit., pp. 168-169.

elemento del processo dinamico e sistemico di insegnamento/apprendimento accanto a soggetto ed oggetto.

La competenza non trascura il *transfer*, anzi lo comporta; essendo essa un'integrazione complessa di diverse componenti, la verifica ultima e più significativa della sua avvenuta acquisizione

è proprio la sua capacità di *mobiliser*, cioè di essere in azione non solo all'interno del proprio oggetto, ma soprattutto quando si applica ad un oggetto o situazione diversa e nuova rispetto alle esperienze precedenti. Ciò che rappresenta il *transfer* nella letteratura psicologica, in questa visione diventa la dimostrata capacità di sapere utilizzare un dinamismo d'azione già acquisito in un campo diverso.<sup>472</sup>

Sono questi gli elementi di valore educativo che il nostro ebbe in comune con la riflessione da cui fu generata la direttrice delle competenze e con la riflessione attuale legata ad esse.

Ultimo, ma non ultimo, possiamo considerare anche il discorso sulla valutazione, di cui abbiamo potuto trattare nelle pagine precedenti a proposito della ricerca sull'educazione linguistica dei bambini diversamente abili. Con le scelte operate in quel caso, confermate dallo studio dei modelli titoniani nel resto delle sue pubblicazioni, Titone opta per una valutazione formativa che coniughi variabili quantificabili e non quantificabili, quali fiducia in se stessi, bisogno di aprirsi verso gli altri, disponibilità ai contatti umani, e ponga accanto alle prove oggettive anche le osservazioni sistematiche condotte dagli insegnanti relativamente a ciascun alunno in ogni attività, in una pratica che, alla fine dell'anno scolastico, prevedeva la sintesi di tutte le notazioni "in un profilo descrittivo, tendente a mettere a punto il livello di maturazione globale della personalità dell'alunno e i livelli di crescita nelle abilità logico-linguistiche"<sup>473</sup>. E' infatti convinzione dell'autore che lo status linguistico sia in relazione con la complessità della struttura totale del soggetto e che operare per far superare ad esso le difficoltà di linguaggio significhi nel contempo restaurare, tonificare e potenziare le sue capacità di conoscenza, di immaginazione, di volontà per consentirgli l'armonica maturazione della personalità in tutto il suo complesso.<sup>474</sup>

Guardando a Titone dal punto al quale sono giunte attualmente le teorie dell'apprendimento e la riflessione didattica, vediamo delinearsi la figura di un uomo di

---

<sup>472</sup> Lucio Guasti, op. cit., p. 140.

<sup>473</sup> Renzo Titone, Francesco Cipolla, Giuseppina Mosca, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, op. cit., p. 65.

<sup>474</sup> Cfr. ibi, pp. 22-25.

grande cultura che seppe valutare in maniera critica le scuole e i movimenti a lui contemporanei, fu capace di fare scelte coraggiose nel campo della sperimentazione educativa e didattica, e approfondì, con passione e competenza collaborativa, secondo un taglio psicopedagogico, il grande tema dell'apprendimento. Pur avendo colto alcuni degli elementi che la cultura didattica avrebbe portato avanti nel futuro, egli non assunse il tema delle competenze, che sembra quasi sottinteso dal suo modello oloedinamico.

In conclusione, ci permettiamo una considerazione di carattere più personale. Ripercorrere l'opera di Renzo Titone, studiarne le riflessioni didattiche, leggerne gli studi e gli approfondimenti teorici, documentarsi sulle sperimentazioni da lui condotte, cercare nell'attualità lo sviluppo di alcuni semi da lui colti e riconoscere ciò in cui la didattica odierna lo sopravanza, ha significato intraprendere e sviluppare un percorso di formazione a tutto campo che non termina certo con queste righe.

## Bibliografia

---

Nella prima parte di questa bibliografia si sono volute elencare, pensando di svolgere un utile compito, tutte le opere di Renzo Titone di cui si è trovata traccia e non unicamente i volumi letti e studiati ai fini della presente ricerca.

Per un elenco esaustivo degli articoli pubblicati da Titone tra il 1956 ed il 1992 (più di 380), si rimanda al volume di Maria Antonietta Pinto e Marcel Danesi (a cura di), *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone / Humanism in linguistics. Studies in honour of Renzo Titone*, ISFE, Milano 1993.

La seconda parte della bibliografia raccoglie i volumi degli altri autori consultati o studiati allo scopo di approfondire e sviscerare i temi emersi nel corso della ricerca sull'opera didattica del prof. Titone.

### Opere di Titone

Renzo Titone, *Principi di didattica*, (editore incerto) 1955.

Renzo Titone, *Ascesi e personalità: saggio di un'apologia dell'ascesi cristiana dal punto di vista psicologico*, S.E.I., Torino 1956.

Renzo Titone, *I problemi della didattica*, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1956 (confluito nel saggio successivo: *Metodologia didattica*).

Renzo Titone, *Il funzionalismo*, *Pedagogia e Vita*, Nov., 1956, pp. 33-41.

Renzo Titone, *Il progressivismo*, *Pedagogia e Vita*, Dic., 1956, pp. 146-151.

Renzo Titone, *La formazione dei maestri al Brooklin College (New York)*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno 3, n. 3, 1956, pp. 403-409.

Renzo Titone, *La scuola americana cerca una filosofia dell'educazione*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1956, anno 3, n. 6, pp. 811-821.



Renzo Titone, *Rudolf Allers: filosofo e psicologo del carattere*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno 3, n. 1, 1956, pp. 34-52.

Renzo Titone, *Tecniche dell'apprendimento scolastico socializzato nella scuola americana*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno 3, n. 1, 1956, pp. 53-60.

Renzo Titone, *"Vino nuovo e otri vecchi": spigolature del vangelo di Matteo*, Ist. di Propaganda Libreria, Milano, 1956.

Renzo Titone, *Adolescenti controluce: lettere ad un giovane educatore*, La Scuola, Brescia 1957.

Renzo Titone, *Alcune forme più recenti di valutazione scolastica*, in *Scuola di Base*, anno IV, 4-5, pp. 57-65.

Renzo Titone, *Al di là del dibattito sul "sovraccarico scolastico"*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1957, anno IV, n. 2, pp. 236-246.

Renzo Titone, *Che cosa si deve intendere per <<Psicologia Scolastica>>?*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 6, novembre-dicembre 1957.

Renzo Titone, *Contributo del Funzionalismo alla psicologia dell'apprendimento*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 3, maggio-giugno 1957.

Renzo Titone, *Convegno nazionale sulla formazione degli insegnanti delle scuole materne ed elementari* (Perugia, 27-29 maggio 1957), in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 4, luglio-agosto 1957.

Renzo Titone, *Educazione U.S.A., Saggi su la pedagogia e la psicologia americana*, P.A.S., Torino 1957.

Renzo Titone, *Fondazione psicologica del programma scolastico*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 4, luglio-agosto 1957.

Renzo Titone, *Gaspare Mariotti e la pedagogia dell'istituto materno infantile*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, pp. 171-732.

Renzo Titone, *Metodologia della scuola moderna*, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1957 (confluito nel saggio successivo: *Metodologia didattica*).

Renzo Titone, *Notazioni psicologiche per una didattica fondamentale della <<lettura>>*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 5, pp. 667-679.

Renzo Titone, *Presupposti filosofici della psicologia funzionale*, PAS, Torino 1957 (2a ediz. Roma 1959).

Renzo Titone, *Rudolf Allers: psicologo del carattere*, La Scuola, Brescia 1957.

Renzo Titone, *Tracce di una "pedagogia differenziata" in documenti anteriori all'evo moderno*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1957, 4 1, pp. 106-112.

Renzo Titone, *Appunti sul problema psico-didattico della <<diffusività>> dell'apprendimento*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 2, marzo-aprile 1958.

Renzo Titone, *Edoardo Claparede, psicologo e pedagogista del funzionalismo*, La Scuola, Brescia 1958.

Renzo Titone, *Introduzione psicologica al problema didattica dell'ortografia*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 4, luglio-agosto 1958.

Renzo Titone, *Latino e didattica sperimentale*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 5, settembre-ottobre 1958, pp. 798-806.

Renzo Titone, *Opere di Gasparre Mariotti*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 3, 1958, pp. 505-506.

Renzo Titone, *Premesse psicologiche ad una didattica della scrittura*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 3, maggio-giugno 1958.

Renzo Titone, *Psicologia scolastica* (dispense), Torino, PAS 1958.

Renzo Titone, *Sviluppo e creatività nel fanciullo*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 2, marzo-aprile 1958.

Renzo Titone, *The development of Italian educational philosophy in the twentieth century*, in *International Review of Education*, anno IV, n. 3, 1958, pp. 313-326.

Renzo Titone, *Verso una didattica induttivo-euristica del latino*, in *Scuola e didattica*, 1958, pp. 8-13.

Renzo Titone, *Valore perenne dell'educazione cattolica* (premessa alla lettera di W. O'Brady), in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 3, 1958, pp. 315-317.

Renzo Titone, *Verso una psico-didattica del comporre*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno V, n. 6, novembre-dicembre 1958, pp. 960-971.

Renzo Titone, *A proposito dei nuovi programmi per la scuola primaria italiana*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IV, n. 3, 1959, pp. 455-461.

Renzo Titone, *Carosello dei libri di testo*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VI, n. 4, 1959, pp. 660-678.

Renzo Titone, *Eugenio Dévaud e la revisione critica del "puerocentrismo" attivistico*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VI, n. 1, 1959, pp. 46-61.

Renzo Titone, *Il film come avviamento al comporre*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VI, n. 5, 1959, pp. 886-892.

Renzo Titone, *Il metodo comparativo di Sweet per l'insegnamento delle lingue*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VI, n. 4, 1959, pp. 648-655.

Renzo Titone, *Lineamenti di didattica speciale*, PAS, Roma 1959.

Renzo Titone, *Linee d'interesse nell'esperienza filmica del preadolescente*, in *Pedagogia e Vita*, anno 21, n. 1, pp. 63-70.

Renzo Titone, *1958 - anno di grande dibattito nella scuola americana*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VI, n. 2, 1959, pp. 268-281.

Renzo Titone, *Non grammatica latina, ma guida all'apprendimento vivo del latino*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VI, n. 3, maggio-giugno 1959, pp. 462-465.

Renzo Titone, *Presupposti teoretici alla psicologia funzionale*, P.A.S., Roma 1959 (una prima edizione, sempre edita da P.A.S., risale al 1957).

Renzo Titone, *Prolegomeni alla fondazione di una "didattica speciale"*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VI, n. 2, 1959, pp. 180-192.

Renzo Titone, *Sull'origine dell'istanza socializzatrice dell'insegnamento*, in *Pedagogia e Vita*, anno 21, n. 4, 1959, pp. 313-322.

Renzo Titone, *A psychological prephase to the teaching of modern languages*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VII, n. 2, 1960, pp. 266-282.

Renzo Titone, *Con Gesù Maestro*, LDC, Torino 1960. Traduzione spagnola, portoghese, inglese.

Renzo Titone, *Contributo ad una didattica storico-critica*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VII, n. 2, 1960, pp. 393-395.

Renzo Titone, *Contributi alla psicologia della didattica del disegno*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VII, n. 4, 1960, pp. 747-751.

Renzo Titone, *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia, 70 voci di Didattica*, SAIE, Torino 1960.

Renzo Titone, *Il latino oggi*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VII, n. 1, gennaio-febbraio 1960, pp. 143-151.

Renzo Titone, *Il "Metodo Naturale" nella didattica linguistica secondo un autore del '700*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VII, n. 3, 1960, pp. 574-582.

Renzo Titone, *Metodo indifferente al contenuto?*, in *Scuola di Base*, anno VIII, n. 2, 1960, pp. 13-20.

Renzo Titone, *Per un riesame psicologico dell'insegnamento grammaticale*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno VII, n. 1, 1960, pp. 152-156.

Renzo Titone, *The Italian "Ten-Year Educational Development Plan"*, in *The International Review of Education*, anno VI, n. 1, 1960, pp. 98-103.

Renzo Titone, *Validità del "Metodo Natura" per l'apprendimento delle lingue estere*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VII, n. 5, 1960, pp. 929-933.

Renzo Titone, *Villa Nazareth: scuola di superdotati per un ideale cristiano*, in *Orientamenti pedagogici*, anno VII, n. 5, 1960, pp. 959-976.

Renzo Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche ed artistiche: saggio di una didattica dell'espressione*, Pontificio Ateneo Salesiano, Roma 1961.

Renzo Titone, *L'insegnamento del latino secondo il "metodo naturale"*, in *Orientamenti Pedagogici*, anno IX, n. 1, Gennaio-Febbraio 1962, pp. 95-100.

Renzo Titone, *Orientamenti ed esperienze della didattica moderna*, in: *Educare: Enciclopedia delle Scienze Pedagogiche*, PAS, Roma 1962.

Renzo Titone, *Principi generali di metodologia didattica*, in: *Educare: Enciclopedia delle Scienze Pedagogiche*, PAS, Roma 1962.

Renzo Titone, *La psicolinguistica oggi*, PAS, Roma 1964.

Renzo Titone, *Metodologia didattica. Orientamenti e problemi*, PAS-VERLAG, Zurich 1962; PAS, Roma 1963; 2a ediz. 1969; 3a ediz. 1974. Trad. spagnola Ediciones RIALP, Madrid 1966.

Renzo Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS - VERLAG, Zurigo 1963.

Renzo Titone, *La psicolinguistica oggi*, PAS-VERLAG, Zürich 1964; LAS, Roma 1964.

Renzo Titone, *Studies in The psychology of second language learning*, PAS-VERLAG, Zurich, 1964; LAS, Roma 1964. Trad. spagnola con prefaz. di Robert Lado.

Renzo Titone, *Ascesis y personalidad*, Sigüeme, Salamanca 1965.

Renzo Titone, *Educazione linguistica per una società nuova*, in: *Educazione e Società*, La Scuola, Brescia 1965.

Renzo Titone, *Elementa Didacticae Genearlis. Adnotationes ineditae*, PAS, Romae MXCLXVI.

Renzo Titone (con la collaborazione di John B. Carroll), *Le lingue estere: Metodologia didattica*, PAS-VERLAG, Zurich 1966; PAS, Roma 1966.

Renzo Titone, *Trends in applied linguistics*, Georgetown University, Institute of Languages and Linguistics, Washington, D.C. 1966.

Renzo Titone, *Tendenze sperimentali nella didattica delle lingue*, in "The teaching of modern languages to-day" organized by The Oxford Institutes in Italy and the Internationale Shool of Milan, Second International Conference, Milano 11-12 Settembre 1967, Zanichelli, Bologna.

Renzo Titone, *Methodology of Research in Language Teaching* (dispense), Georgetown University Press, Washington D.C. 1968.

Renzo Titone, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1968.

Renzo Titone, *Alcune modalità della produttività e della scelta sintattiche*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno I, n. 2, 1969.

Renzo Titone, *A psycholinguistic model of grammar learning and foreign language teaching*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno I, n. 1, 1969.

Renzo Titone, *Breve guida allo studio delle tendenze recenti della ricerca in psicolinguistica e glottodidattica*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno I, n. 2, Maggio-Agosto 1969, pp. 167-172.

Renzo Titone, *Con Gesù Maestro: meditazioni per educatori*, LDC, Torino 1969 (esiste un'edizione precedente che risale al 1960).

Renzo Titone, *Dalla lingua nativa alla lingua straniera: peculiarità dell'apprendimento*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno I, n. 3, 1969.

Renzo Titone, *Introductory Psycholinguistics* (dispense), Georgetown University Press, Washington D.C. 1969.

Renzo Titone, *Language learning - A psycholinguistic introduction*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1969.

Renzo Titone, *Analisi psicolinguistica del "tradurre"*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno II, 1970.

Renzo Titone, *Foreign language teaching today*, Valmartina, Firenze 1970.

Renzo Titone, *Psicologia dell'assimilazione delle strutture linguistiche*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno II, n. 1, 1970.

Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata*, Armando, Roma 1970. Trad. francese, Payot, Paris 1978; serbo-croata, Zagreb 1978; spagnola, Buenos Aires 1976.

Renzo Titone, *Sperimentazione sugli "esercizi situazionali" di lingua straniera*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno II, n. 1, 1970.

Renzo Titone, *Che cos'è un laboratorio linguistico*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno III, n. 3, 1971.

Renzo Titone (con M. Finocchiaro), *English a Key to the World*, Corso di lingua inglese per le scuole secondarie, Le Monnier, Firenze 1971.

Renzo Titone (a cura di), scritti di Wolfgang Köhler, *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*, Armando, Roma 1971.

Renzo Titone, *Il laboratorio linguistico e gli insegnamenti italiani*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno III, n. 3, 1971.

Renzo Titone, *Il laboratorio linguistico: problemi di efficacia didattica e di efficienza organizzativa*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno III, n. 3, 1971.

Renzo Titone, *Le nuove tecnologie educative e l'insegnamento delle lingue*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno III, n. 1, 1971.

Renzo Titone, *Bilingui a tre anni*, Armando, Roma 1972. Trad. spagnola, Valencia 1976.

Renzo Titone, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma 1972 (esiste anche un'edizione successiva, del 1993, la quale rappresenta un aggiornamento contenutistico e bibliografico rispetto alla precedente e tiene conto degli sviluppi nell'insegnamento delle seconde lingue, soprattutto in Italia). Trad. francese, Nathan, Bruxelles-Paris 1973; trad. spagnola, Buenos Aires 1976.

Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata. Introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Armando, Roma 1972. Ristampa 1972; trad. francese Payot, Paris 1978; trad. serbo-croata, Zagreb 1978; trad. spagnola, Buenos Aires 1976. Esiste un'edizione successiva, del 1983, sempre edita da Armando.

Renzo Titone, *A Psycholinguistic Definition of the Glossodynamic Model of Language Behavior and Language Learning*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 6, 3: 1-23 oppure in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno V, n. 1, 1973.

Renzo Titone, *Bilingui a tre anni*, Armando, Roma 1973.

Renzo Titone, *Bilinguismo collettivo e dinamica degli scambi sociolinguistici. Quaderni per la promozione del bilinguismo*, CLADIL, Brescia 1973.

Renzo Titone, *Definizione psicolinguistica di un "Modello Glottodinamico" del comportamento e dell'apprendimento linguistico*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno V, n. 1, 1973.

Renzo Titone, *Verso una sperimentazione "scientifica" dell'approccio situazionale*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno V, n. 2, 1973.

Renzo Titone, *Analisi della dinamica del processo didattico nella luce della teoria generale dei sistemi*, in *Orientamenti pedagogici*, XXI (1974), n. 5.

Renzo Titone, *Applied psycholinguistics - amphibian or phantom?*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VI, n. 3, 1974.

Renzo Titone (con M. Skey), *Dizionario Inglese - Italiano*, adattamento dell'*Advanced Learner's Dictionary of Current English* by Hernby Gatenby Wakefield, Oxford University Press, London 1974.

Renzo Titone, *Introduzione alla metodologia della ricerca nell'insegnamento linguistico/ Methodology of research in language teaching*, Minerva Italica, Bergamo 1974.

Renzo Titone, *L'insegnamento delle lingue per televisione*, Collana "Glottodidattica e Glottotecnologie", Le Monnier, Firenze 1974.

Renzo Titone (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma 1974.

Renzo Titone, *Psicopedagogia* (7 Quaderni di dispense), Bulzoni, Roma 1974.

Renzo Titone (a cura di), *Questioni di tecnologia didattica*, La Scuola, Brescia 1974.

Renzo Titone (a cura di), *Speak English*, di E. Benhamou e P. Dominique. Adattamento per le Scuole Medie Italiane - Testo per l'allievo - Eserciziario / Workbook - Guida didattica con esercizi supplementari per il professore, SEI, Torino 1974.

Renzo Titone, *Bilinguismo precoce e sviluppo della personalità infantile*, in *AVIO*, XIX, 7-8 Luglio-Agosto, 1975, pp. 165-167.

Renzo Titone, *Corsi per la preparazione o l'aggiornamento di insegnamenti di italiano come seconda lingua*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VII, n. 2-3, 1975.

Renzo Titone, *Il funzionalismo, un capitolo nella storia della psicopedagogia*, Bulzoni, Roma 1975.

Titone Renzo, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, III ed., Bulzoni, Roma 1975.

Titone Renzo, *L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VII, n. 2-3, 1975.

Renzo Titone, *Metodologia didattica. Orientamenti e problemi*, LAS, Roma 1975 (esiste anche un'edizione precedente, edita da PAS-VERLAG, Zurich 1962).

Renzo Titone, *Problemi generali di psicopedagogia: schemi introduttivi*, Bulzoni, Roma 1975.

Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata in un quindicennio di ricerche sull'apprendimento delle lingue straniere*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VII, n. 1, 1975.

Renzo Titone, *Alle fonti della nuova pedagogia linguistica*, in: Antiseri, Bertoldi, Mencarelli, Titone, *Alle radici culturali dell'esperienza educativa e didattica*, La Scuola, Brescia 1976.

Renzo Titone (et altri), *Alle radici culturali dell'esperienza educativa e didattica*, La Scuola, Brescia 1976.

Renzo Titone, *Analisi di alcuni aspetti psicolinguistici del bilinguismo infantile in età prescolastica ("Blinguismo naturale")*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VIII, n. 2-3, 1976.

Renzo Titone, *Bilinguismo ed educazione bilingue oggi*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VIII, n. 2-3, 1976.

Renzo Titone, *Bilingüismo y educación*, Fontanella, Barcelona 1976.

Renzo Titone, *Educazione bilingue precoce: gli Spagnoli ci battono 2 a 0*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno VIII, n. 2-3, 1976.

Renzo Titone (a cura di), *Psicologia pedagogica*, Armando, Roma 1976. Antologia con scritti di Bley, Lefèvre, Kaslow, Mialaret, Reuchlin, Sigel, Titone, Weiner, Winnicott, Zavalloni.

Renzo Titone, *Bilinguismo collettivo e dinamica degli scambi sociolinguistici*, Quaderni per la promozione del bilinguismo, n. 2, CLADIL, Brescia 1977.

Renzo Titone, *Dallo strutturalismo all'interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma 1977. Un'edizione successiva è del 1991.

Renzo Titone, *Didattica delle lingue straniere*, in: Società di Linguistica Italiana, *Dieci anni di linguistica italiana: 1965-75*, Bulzoni, Roma 1977.

Titone Renzo, *Fine della scuola neutra?*, in AA.VV., *Il fanciullo filosofo morale*, Armando, Roma 1977.

Renzo Titone, *Il fanciullo, filosofo morale: studi psicopedagogici*, Armando, Roma 1977.

Renzo Titone, *Il linguaggio nella interazione didattica. Indirizzi - modelli - ricerche*, Bulzoni, Roma 1977 (esiste anche un'edizione del 1975).

Renzo Titone, *Lettura bilingue precoce: italiano/inglese italiano/francese italiano/tedesco. Scatola e guide*, Armando, Roma 1977.

Renzo Titone, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia 1977 (edito, sempre dalla casa editrice La Scuola, anche nel 1980 e nel 1983).

Renzo Titone, *Second-language teaching in multilingual/multicultural contexts*, UNESCO, Paris 1977.

Renzo Titone, *Bilinguismo precoce e sviluppo della personalità*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XI, pp. 2-3 e 1-20, 1978.

Renzo Titone, *La didattica delle lingue straniere in Italia (1957-1977)*, Oxford Institutes, Milano-Roma 1978.

Renzo Titone, *Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1, 1978.

Renzo Titone (a cura di), *Bilingual education / Educazione bilingue*, Atti del Convegno Internazionale della International School of Milan - 1/2 Nov. 1978, Oxford Institutes Italiani, 1979.

Renzo Titone, *Dalle scienze linguistiche all'educazione linguistica: un contributo determinante di Enrico Arcaini*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XI, n. 1-2, 1979.

Renzo Titone, *Insegnare oggi le lingue seconde* (trad. dall'inglese con ampliamenti), SEI, Torino 1979.



Renzo Titone, *L'accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio: retrospettive e prospettive*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XI, n. 1-2, 1979.

Renzo Titone, *Paths to the science of language teaching*, in in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XI, n. 1-2, 1979.

Renzo Titone (con G. Mosca e F. Cipolla), *Ricerca sulla educazione linguistica degli handicappati*, Collana "La documentazione Educativa", Ministero della Pubblica Istruzione, Roma 1979.

Renzo Titone, *Unity and efficiency*, in in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XI, n. 1-2, 1979.

Renzo Titone, *Bilinguismo infantile e sviluppo della personalità. Quaderni per la promozione del bilinguismo*, CLADIL, Brescia 1980.

Renzo Titone, *Dalle grammatiche funzionali alla "performance grammar"*, Didattica dell'italiano all'estero, Quaderno 3, Guerra, Perugia 1980.

Renzo Titone, *Dove va la linguistica applicata? Sintomi di crisi e prospettive risolutive*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XII, n. 2 maggio-agosto 1980.

Renzo Titone, *Educazione bilingue precoce e sviluppo cognitivo / Education bilingue précoce et développement cognitif*, Aoste/Saint Gervais, Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue (CMIEB).

Renzo Titone, *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo 1980.

Titone Renzo, *Integrazione multidisciplinare e formazione dell'insegnante di lingue*, in *Formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue*, Guerra, Perugia 1980.

Titone Renzo, *L'insegnamento delle lingue nel mondo*, Didattica dell'italiano all'estero, Quaderno 2, Guerra, Perugia 1980.

Renzo Titone, *L'insegnamento delle lingue straniere ai bambini: orientamenti e ricerche*, in AA.VV., *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Atti del 1° Congresso, La Scuola, Brescia 1980.

Renzo Titone, *Aggiornamento del vol. di F.L. MUELLER, La psicologia contemporanea* (cap. 8), Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *Aggiornamento e integrazione del vol. di P. GUIRAUD, La grammatica*, (vari capitoli e parti) Armando, Roma 1981.

Renzo Titone (a cura di), *Avamposti della psicolinguistica applicata. Orientamenti epistemologici e proposte teoriche*, 2 voll., Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *Il linguaggio nella interazione didattica. Teorie e modelli di analisi*, 2a edizione ampliata, Bulzoni, Roma 1981.

Renzo Titone, *L'apprendimento scolastico. Un modello <<modulare>> del processo di istruzione*, in *Psicologia e Scuola*, n. 4, Aprile-Maggio 1981.

Renzo Titone (con G. Mosca e F. Cipolla), *L'educazione linguistica dei bambini handicappati*, Bulzoni, Roma 1981.

Renzo Titone, *La lettura come decodificazione culturale*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIII, n. 1-2, 1981.

Renzo Titone, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Bulzoni, Roma 1981 (una seconda edizione, sempre della casa editrice Bulzoni, è del 1991).

Renzo Titone et altri, *Oroscopo per la scuola primaria: obiettivi materie e programmi*, Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *Programmi della scuola media: strutture e valutazioni*, Armando, Roma 1981.

Renzo Titone, *Research trends in foreign language teaching*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIII, n. 3, 1981.

Renzo Titone, *Una nuova frontiera: la lettura nella prima infanzia dalla lettura monolingue alla lettura bilingue*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIII, 1981.

Renzo Titone, *Una tendenza emergente: la ricerca sulla lettura in lingua straniera in prospettiva psicolinguistica*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIII, 1981.

Renzo Titone, *A Holodynamic Model of Second Language Learning*, in *Canadian Journal of Italian Studies* V (3), 1982 (Spring), pp. 225-240.

Renzo Titone, *Il bilinguismo nella scuola dell'infanzia: motivazioni psicolinguistiche e glottodidattiche*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIV, n. 2, 1982.

Renzo Titone (a cura di), *Il significato sociale del linguaggio*, Armando, Roma 1982.

Renzo Titone, *Interaction in the language classroom: theories and research models*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIV, n. 3, 1982.

Renzo Titone, *L'educazione plurilingue come superamento del concetto razzistico di "identità culturale"*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIV, n. 2, 1982.

Renzo Titone, *Attitude: a crucial differential variable in second language learning*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XV, n. 2-3, 1983.

Renzo Titone, *Early bilingual reading: from experience to experiment*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XV, n. 1, 1983.

Renzo Titone, *Il bilingue isolato: questo sconosciuto*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XV, n. 1, 1983.

Renzo Titone, *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici*, Atti del Congresso Internazionale Oxford della International School of Milan, Oxford Institutes, Milano 1983.

Renzo Titone (a cura di), *La psicologia alla ricerca dell'uomo*, Armando, Roma 1983.

Renzo Titone, *Orizzonti della ricerca nella psicologia dell'apprendimento di una seconda lingua*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XV, n. 1, 1983.

Renzo Titone, *Problemas psicologicos en el aprendizaie de un segundo idioma*, CILA, Guerra, Perugia 1984 (una successiva edizione, rivista ed ampliata, sempre della casa editrice Guerra di Perugia, è del 1995).

Renzo Titone, *Psycholinguistic dimensions of language teaching and bilingualism*, in *Occasional Papers*, n. 26, SEAMEO RELC, Singapore 1983.

Renzo Titone (con F. Cipolla, G. Mosca), *Educazione linguistica di base*, 3 voll. con schede, AECC, Modena 1984, Baraldi, Roma 1984.

Renzo Titone, *Second Language Learning: An Integrated Psycholinguistics Model*, in Bain B., *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*, New York 1983.

Renzo Titone, *Problemas psicologicos en el aprendizaie de un segundo idioma*, CILA, Guerra, Perugia 1984 (una successiva edizione, rivista ed ampliata, sempre della casa editrice Guerra di Perugia, è del 1995).

Renzo Titone, *All about the psycholinguistics of L2 learning*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVI, n. 2-3, 1984.

Renzo Titone, *Some personality dimensions in bilingual children*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVI, n. 1, 1984.

Renzo Titone, *A crucial prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVII, 1985, pp. 1-20.

Renzo Titone (con M. Danesi), *Applied Psycholinguistics: an Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching*, University Toronto Press, Toronto / Buffalo / London 1985. Traduzione italiana 1988.

Renzo Titone, *Educare al linguaggio mediante la lingua. Breviario di Pedagogia Linguistica*, Armando, Roma 1985.

Renzo Titone, *Guida allo studio della psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione*, Bulzoni, Roma 1985.

Renzo Titone et altri, *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, Le Monnier, Firenze 1985. Roma - 1985, STUDI E DOCUMENTI degli Annali della Pubblica Istruzione.

Renzo Titone, *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, Bulzoni, Roma 1985.

Renzo Titone, *Measurement and evaluation of bilingualistics: an introductory report*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVII, n. 2-3, 1985.

Renzo Titone, *Metalinguistic Consciousness: a Crucial Prerequisite to Reading*, in *Rassegna Applicata di Linguistica Applicata*, n. 3, 1985 (Paper presented to the First International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, Barcelona, June).

Renzo Titone, *Sociogenesi del linguaggio e condotta umana*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVII, n. 1, 1985.

Renzo Titone, *A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVIII, n. 1, 1986.

Renzo Titone, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, La Scuola, Brescia 1986. Pubbl. CLUC n. 7.

Renzo Titone, *El lenguaje en la interaccion didactica: teorías y modelos de análisis*, Narcea, Madrid 1986.

Renzo Titone, *L'acquisizione di L2: Riflessioni sull'opera di H. Dulay, M. Burt, S. Krashen*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVIII, n. 1, 1986.

Renzo Titone, *Per una pedagogia della comprensione interculturale*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVIII, n. 2, 1986.

Renzo Titone, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Bulzoni, Roma 1986.

Renzo Titone, *Struttura del messaggio e comprensione globale del discorso orale come processo di sintetizzazione*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XVIII, n. 2, 1986.

Renzo Titone, *Adattamento di: A. Bulger Insights into English Life. Culture and Language*, Valmartina, Firenze 1987.

Renzo Titone, *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Armando, Roma 1987; I.S.F.A.P., Milano 1987. Un'edizione successiva è di Armando, 1998.

Renzo Titone (con I. Desideri), *I programmi della scuola elementare. Lingua italiana. Lingua straniera*, Roma, Armando 1987.

Renzo Titone (a cura di), *La glottodidattica oggi*, 7° Convegno, 30° Anniversario degli Oxford Institutes, Oxford Institutes, Milano 1987.

Renzo Titone, *La neurolinguistica: nascita, divenire, applicazioni di una scienza*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIX, n. 2, 1987.

Renzo Titone, *Psicolinguistica, psicologia del linguaggio e "analisi elettroacustica del linguaggio" di P. Agostino Gemelli*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIX, n. 3, 1987.

Renzo Titone, *Second language learning and bilingualism. Psychological studies*, I.S.F.A.P., Milano 1987.

Renzo Titone, *The bilingual personality as a metasystem. The case of code switching*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, anno XIX, n. 1, 1987.

Renzo Titone, *The Psychological Roots of Code-Switching: The Bilingual Personality as a Metasystem*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 1987, pp. 1-11 (in italiano in *Avio* 5-6, 1988).

Renzo Titone (a cura di, con M. Laeng), *Traguardi delle scienze dell'uomo: saggi a ricordo di Armando Armando*, Anicia, Roma 1987.

Renzo Titone, *Dal parlare bilingue al parlare mistilingue. La commutazione di codice rivisitata*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XX, 3, 1988 (presente anche in: *La personalità bilingue*, Bompiani, Roma 1996).

Renzo Titone, *Il linguaggio nella interazione didattica. Teoria e modelli di analisi*, 3a edizione, Bulzoni, Roma 1988.

Renzo Titone (con G. Doman), *Parlare e leggere in due lingue. Guida per genitori e insegnanti*, Armando, Roma 1988.

Renzo Titone, *Theoretical models and research methods in the study of second-language acquisition*, Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana, Toronto 1988.

Renzo Titone, *L'insegnante di lingue nella scuola elementare: aspetti affettivi dell'apprendimento*, in AA.VV., *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1989.

Renzo Titone (a cura di), *L'uso delle schede di lingua nella individualizzazione didattica*, 1989.

Renzo Titone, *On the bilingual person*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa, 1989. Trad. ital., Bompiani, Milano 1996.

Renzo Titone, Maria Antonietta Pinto, *Uno strumento di misurazione delle abilità metalinguistiche: il TAM*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, Monographic issue 1-2, XXI, 1989, 59-128.

Renzo Titone, *An essay on the psychosemiotics of classroom language teaching*, Monograph Series of the Toronto Semiotic Circle n. 6, Toronto 1990.

Renzo Titone, *Dal plurilinguismo all'interculturalismo: Le lingue straniere nella prospettiva di una scuola pluriculturale dell'infanzia*, in *Scuola e lingue moderne*, n. 4, 1990, pp. 99-108.

Renzo Titone et altri (a cura di), *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Armando, Roma 1990.

Renzo Titone, *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino 1990.

Renzo Titone, Marcel Danesi, *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando, Roma 1990.

- Renzo Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare. Guida didattica*, Armando, Roma 1990.
- Renzo Titone, *Le lingue straniere nella prospettiva di una scuola pluriculturale dell'infanzia*, in *Scuola e lingue moderne*, n. 4, 1990, pp. 99-108.
- Renzo Titone (a cura di), *Lettura precoce: l'esperienza italiana: studi e ricerche*, 1990.
- Renzo Titone, *Valutazione dell'attitudine per lo studio delle lingue in età precoce: il TALB. Manuale + figure/schede + foglio di risposta*, O.S., Firenze 1990.
- Renzo Titone, *Alle radici della maturità linguistica: la "language awareness"*, in *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra Ed., Perugia, 1991, pp. 49-55.
- Renzo Titone, *Il fattore "età" nell'acquisizione linguistica (L1 e L2): dimensioni di un "meta-problema"*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 1991.
- Renzo Titone, *Il latino nella scuola elementare? Una risposta della psicolinguistica*, in *ScuolaViva*, n. 10/11, Novembre 1991, p. 18.
- Renzo Titone, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, 2a edizione, Bulzoni, Roma 1991.
- Renzo Titone, *Orizzonti della glottodidattica*, Centro di Linguistica Applicata, Guerra, Perugia 1991.
- Renzo Titone, Maria Antonietta Pinto, *Una nueva didactica. Hacia la integración inter y transdisciplinaria*, Rosario-Argentina, Dante Alighieri, 1991.
- Renzo Titone, *Aspetti della lettura critica in studenti universitari*, in *Sociologia della Comunicazione*, fascicolo 18, 1992, Franco Angeli.
- Renzo Titone, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma 1992.
- Renzo Titone, *Insegnare il Latino oggi*, Armando, Roma 1992.
- Renzo Titone, *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Guerra, Perugia 1993.
- Renzo Titone, *Dal plurilinguismo all'interculturalismo: Le lingue straniere nella prospettiva di una scuola pluriculturale dell'infanzia*, ed. Dimensione Europea, Roma 1993.
- Jerome S. Bruner, Renzo Titone (a cura di), *La mia psicologia: obiezioni e puntualizzazioni*, 1993.
- Titone Renzo, *La psicolinguistica ieri e oggi*, LAS, Roma 1993.
- Renzo Titone (a cura di), *La psicologia alla ricerca dell'uomo*, Armando, Roma 1993.
- Renzo Titone, *La psicolinguistica ieri e oggi*, LAS, Roma 1993.
- Renzo Titone, *Attuali orientamenti degli studi canadesi sul bilinguismo e sulla glottodidattica*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 26, 1-2, Bulzoni, Roma 1994.

Renzo Titone, Francesco Cipolla, Giuseppina Mosca, *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Bulzoni, Roma 1994.

Renzo Titone, *Bilinguismo infantile e vantaggi nello sviluppo cognitivo e linguistico*, Atti del Convegno internazionale promosso in occasione della presentazione dei nuovi programmi didattici per l'insegnamento del tedesco lingua seconda nelle scuole dell'obbligo di lingua italiana in Alto Adige, Pubblicazione della Provincia Autonoma di Bolzano Sud Tirolo Educazione bilingue, 1995.

Titone Renzo, *Come parlano gli adolescenti. Storia di una ricerca*, Armando, Roma 1995.

Renzo Titone, R. Granieri, G. Mosca, *Didattica verde. Come diventare protagonisti del proprio apprendimento*, Biopsyche, Catania 1995.

Renzo Titone, *Early bilingual educational in Italy*, Canadian Scholars Press, 1995.

Renzo Titone, *La personalità bilingue: caratteristiche psicodinamiche*, Bompiani, 1995.

Renzo Titone (a cura di), *Psicologia e didattica dell'educazione estetica*, Società Editrice Internazionale, Torino 1995.

Renzo Titone, *Anima all'oblò. Poesie*, Bulzoni, Roma 1996.

Renzo Titone, *Bilingual education is a big game: a playful approach to teaching young children foreign languages*, ELI, Recanati 1996.

Titone Renzo, *Imparare le lingue giocando. Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*, ELI, Recanati 1996.

Renzo Titone, *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano 1996.

Renzo Titone, *On the bilingual person*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa 1989.

Renzo Titone et altri (a cura di), *Percorsi di scienze dell'educazione*, Armando, Roma 1996.

Renzo Titone, *Per una educazione plurilingue e interculturale. Nuovi orizzonti della psicopedagogia del linguaggio*, ELI (European Language Institute), Recanati 1997.

Renzo Titone et altri (a cura di), *Lineamenti di scienze dell'educazione*, Armando, Roma 1997.

Renzo Titone, *Orientamenti attuali nella glottodidattica della lingua italiana*, Linguistic Club, Frascati 1997.

Renzo Titone, *Il linguaggio nell'interazione didattica. Teoria e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma 1998.

Renzo Titone, *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Armando, Roma 1998.

Renzo Titone, *Esperienze di educazione bilingue in vari Paesi del Mondo*, Bulzoni, Roma 1999.

Renzo Titone et altri, *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa 1999.

Renzo Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Guerra, Perugia 1999.

Renzo Titone, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra, Perugia 2000.

Renzo Titone, *La consciencia metalinguística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Roma 2000.

Renzo Titone, *La mia pedagogia nell'attuale contesto culturale*, in *Pedagogia e Vita*, n. 1 , 2002, pp. 12-20.

Renzo Titone (a cura di), *Leggere a tre anni: Metodo Doman*, Armando, Roma 1988.

#### Altri volumi

AA.VV., *Darwin e la teoria dell'evoluzione*, in "Scuola e didattica" n. 9, 15 dicembre 2009, anno LV, inserto.

AA.VV., "Il fanciullo filosofo morale", Armando, Roma 1977.

AA.VV., *Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Roma 1985.

AA.VV., *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1989.

AA.VV., *Le lingue straniere nella scuola elementare. Atti del 1° Congresso su "L'insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare"*, Brescia, 18-21 ottobre 1979, La Scuola, Brescia 1980.

M.J. Adler, *Come si legge un libro*, Armando Armando, Roma 1964.

Evandro Agazzi, *Considerazioni epistemologiche sul principio antropico*, in "Filosofia della natura. Scienza e cosmologia", PIEMME, Casale Monferrato (AL) 1995.

Evandro Agazzi, *Evoluzione e teleologia*, in "Filosofia della natura. Scienza e cosmologia", PIEMME, Casale Monferrato (AL) 1995.



- Evandro Agazzi, *Scienza e metafisica: due tipi di conoscenza*, in “Filosofia della natura. Scienza e cosmologia”, PIEMME, Casale Monferrato (AL) 1995.
- Enrico Bellone, *Albert Einstein*, in “Storia della scienza moderna e contemporanea, Il secolo ventesimo. Vol. 1”, TEA, Milano 2000.
- Susan Bentham, *Psychology and Education*, Routledge, Inghilterra, Canada, U.S.A. 2002.
- Franco Bertoldi, *I sistemi nella didattica*, Vita e Pensiero, Milano 1985.
- Maria Luisa Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Italia 1985.
- Remo Bodei (a cura di), *La cultura del 900*, vol. 1°, Oscar Studio Mondadori, Milano 1981.
- Ricardo Bruera, *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998.
- Jerome S Bruner., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964.
- Jerome S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.
- Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- C. Bühler, M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando, Roma 1976.
- Bona Cambiaghi *L'approccio funzionale comunicativo: fondazioni teoriche*, in AA.VV., *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Atti del 1° Congresso, La Scuola, Brescia 1980.
- Elio Damiano, *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- Charles Darwin, *Schizzo biografico di un bambino*, in Leonardo Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1976.
- Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, *Il Devoto-Oli 2008*, Vocabolario della lingua italiana, Le Monnier, Milano 2007.
- John Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1959.
- Albert Einstein, Leopold Infeld, *L'evoluzione della fisica. Dai concetti iniziali alla relatività e ai quanti*, Boringhieri, Torino 1965.
- Bernardino Fantini, *Il dibattito sull'evoluzione, l'origine della vita, l'origine dell'uomo*, in “Storia della scienza moderna e contemporanea. Il secolo ventesimo. Vol. 2”, TEA, Milano 2000.
- Bernardino Fantini, *La teoria sintetica dell'evoluzione*, in Storia della scienza moderna e contemporanea, *Il secolo ventesimo. Vol. 2*, TEA, Milano 2000.
- Robert M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973.

- Lodovico Galleni, *L'evoluzione dei viventi: problema o risorsa?*, in M.C. Vittori (a cura di), *Darwin e la teoria dell'evoluzione*, Scuola e Didattica n. 9, 15 dicembre 2009, anno LV.
- Lucio Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento, Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Lucio Guasti, *Guida pratica alla didattica per competenze*, in corso di stampa, Erickson, Trento.
- E.R. Hilgard, G.H. Bower, *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano 1970.
- Knud Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge, USA and Canada 2009.
- Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1974.
- Wolfgang Köhler (traduzione, cura e premessa all'edizione italiana di Renzo Titone), *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*, Armando, Roma 1971.
- Antonello La Vergata, *Charles Darwin*, in Storia della scienza moderna e contemporanea, *Dall'età romantica alla società industriale. Vol. 2*, TEA, Milano 2000.
- Olga Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Bernard J.F. Lonergan, *Il metodo in teologia*, Città Nuova, Roma 2001.
- Bernard J.F. Lonergan, *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma 1999.
- Roberto Maragliano (a cura di), *Lo sviluppo e l'educazione dell'intelligenza*, Antologia di scritti, Loescher, Torino 1974.
- Jacques Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963.
- Piero Mella, *Guida al Systems Thinking. Imparare e applicare il pensiero sistemico per migliorare l'intelligenza e gestire meglio la propria attività*, Il Sole 24 ore, Milano 2007.
- Piero Mella, *I sistemi di controllo. Dal Systems Thinking alla Disciplina del Controllo*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Charles Morris, *Segni, linguaggio e comportamento*, Longanesi, Milano 1963.
- Audrey e Howard Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli, 1977.
- Jean Piaget, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974.
- Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1967.
- Jean Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1970.

Jean Piaget, *Fondamenti scientifici per l'educazione di domani*, in "Scuola e città", 7-8 luglio-agosto 1972 anno XXIII.

Jean Piaget, Paul Fraise (a cura di), *Trattato di psicologia sperimentale. VII. L'intelligenza*, di Pierre Oléron, Jean Piaget, Bärbel Inhelder e Pierre Gréco, Einaudi. Torino 1976.

Maria Antonietta Pinto & Marcel Danesi (a cura di), *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone*, ISFE - Gruppo Oxford, Milano 1993.

B. Scott (1980), *The Cybernetics of Gordon Pask, part 1*, International Cybernetics Newsletter, 17.

I.E. Sigel, *Il sistema piagetiano e il mondo dell'educazione*, in D. Elkind, J.H. Flavell (a cura di), *Jean Piaget, Jean Piaget e lo sviluppo cognitivo*, Armando Armando, Roma 1972.

Ludwig von Bertalanffy, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971.

Ludwig von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971.

Jakob von Uexküll, *Ambiente e comportamento*, Il Saggiatore, Milano 1967.

L.S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in: Vygotskij, Lurja, Leontjev, *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 1969.

Annalisa Zanola (a cura di), *Psicopedagogia e glottodidattica, Antologia di scritti di Renzo Titone*, Liviana, Torino 1993.